

KIRJALLISUUDEN LUKEMISEEN OHJAAMINEN

Ohjailun keinot ja lukutavat yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa

Alina Mehto
Maisterintutkielma
Suomen kieli
Humanistinen tiedekunta
Helsingin yliopisto
Helmikuu 2021

Tiedekunta – Fakultet – Faculty Humanistinen		Koulutusohjelma – Utbildningsprogram – Degree Programme Suomen kielen, suomalais-ugrilaisten kielten ja kulttuurien maisteriohjelma	
Tekijä – Författare – Author Mehto, Alina Emma Eriikka			
Työn nimi – Arbetets titel – Title Kirjallisuuden lukemiseen ohjaaminen : Ohjailun keinot ja lukutavat yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa			
Oppiaine – Läroämne – Subject Suomen kieli			
Työn laji – Arbetets art – Level Maisterintutkielma	Aika – Datum – Month and year Helmikuu 2021	Sivumäärä – Sidoantal – Number of pages 70	
<p>Tiivistelmä – Referat – Abstract</p> <p>Tutkielman aihe on kahtalainen: Tutkimuskohteena ovat yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjojen tehtävänannoissa esiintyvät kielelliset ohjailukeinot. Tarkastelussa ovat myös ne kirjallisuuden lukutavat, joihin ohjailukeinot johdattelevat. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat: 1) Minkälaista ohjailua oppikirjoissa esiintyy? Minkälaisia funktioita keinoilla on? 2) Minkälaisiin kirjallisuuden lukutapoihin eri keinot ohjaavat?</p> <p>Tutkimuksen teoreettisena lähtökohtana on funktionaalinen kielikäsitys ja menetelmänä siihen perustuva tekstianalyysi. Kantava ajatus on, että tietyt kielelliset piirteet ennakoivat tiettyä lukutapaa. Työ kytkeytyy suomalaisessa kielentutkimuksessa tehtyyn direktiivisyyden tutkimukseen ja oppikirjojen, kapeammin äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjojen tutkimukseen. Tutkielman aineisto koostuu vuosiluokkien 7–9 äidinkielen ja kirjallisuuden Otavan <i>SÄRMÄ</i>- ja Editan <i>Satakieli</i>-sarjojen oppikirjoista vuosilta 2016–2020. Tarkemmin aineisto rajautuu oppikirjojen kirjallisuusosioiden kauno- ja tietokirjallisuuden lukemiseen ohjaaviin tehtävänantoihin.</p> <p>Aineiston analyysin myötä ilmeni, että oppikirjoissa esiintyviä funktioitaan velvoittavia direktiivejä ovat imperatiivimuotoiset käskyt ja kiellot sekä indikatiivimuotoiset neuvot ja ohjeet. Lukemiseen sitouttavaa direktiivisyyttä edustavat tehtävänannoissa esiintyvä puhuttelu sekä interrogatiivi- eli kysymyslause. Direktiivisyyden luvan ja mahdollisuuden tulkintavaihtoehtoa ilmaisevat konditionaaliset kielenaineokset, joita ovat modaali-verbti <i>voida</i>, konditionaalimodus ja konjunktio <i>jos</i>. Aineistossa esiintyvät lukutavat jakautuvat osin Kauppista (2010a) mukailen kolmeen pääluokkaan, joita ovat analyyttinen, elämyksellinen ja sosiaalinen. Analyyttinen lukutapa jakautuu aineiston tarkastelun perusteella kolmeen alaluokkaan, joita ovat erittely ja tulkinta, kirjallisuus maailmassa sekä tuottava ja luova. Elämyksellinen lukutapa jakautuu niin ikään kolmeen alaluokkaan, joita ovat reflektioiva, pohtiva ja kuvitteleva sekä draamallinen ja eläytyvä.</p> <p>Tutkimus osoittaa, että oppikirjasarjat <i>SÄRMÄ</i> ja <i>Satakieli</i> ohjaavat hyödyntämään monipuolisesti erilaisia lukutapoja. Tyypillisesti lukutavat esiintyvät limittäin. Pohtiva ja kuvitteleva lukutapa esiintyy aina osana laajempaa tehtävänantoa, siinä missä muut lukutavat voivat esiintyä sekä itsenäisesti että osana laajempaa kokonaisuutta. Kirjallisuuden erittelyn ja tulkinnan ohella lukutavat ohjaavat harjoittelemaan taitoja, jotka pyrkivät vastaamaan sekä ajantasaisessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS 2014) nimettyihin tavoitteisiin että tutkimusta motivoivaan yhteiskunnalliseen keskusteluun suomalaisnuorten lukutaidosta ja yhteiskunnallisesta osallisuudesta. Näitä taitoja ovat esimerkiksi tiedonhankinta ja lähdekriittisyys, monilukutaito, kulttuurintuntemus ja -lukutaito, tunne- ja ryhmäviestintätaidot sekä yhteisöllinen oppiminen. Tutkimus osoittaa, että aineistossa esiintyvät lukutavat, erityisesti reflektioiva, pohtiva ja kuvitteleva sekä sosiaalinen, tukevat sisäisesti motivoituneen lukijuuden syntymistä.</p>			
Avainsanat – Nyckelord – Keywords Oppikirjatutkimus, tekstianalyysi, funktionaalinen kielikäsitys, ohjaileva teksti, direktiivisyys, kirjallisuuden lukeminen			
Säilytyspaikka – Förvaringställe – Where deposited			
Muita tietoja – Övriga uppgifter – Additional information			

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	1
1.1	Uudet lukutaidot	3
1.2	Kirjallisuuden opettaminen.....	5
2	TEHTÄVÄNANTO TEKSTIANALYYSIN KOHTEENA	7
3	OHJAILEVA OPPIKIRJA	11
3.1	Ohjaileva teksti	12
3.2	Ohjaileva kielenkäyttö.....	14
4	DIREKTIIVISYYS TEHTÄVÄNANNOSSA	16
4.1	Velvoittava imperatiivi- ja indikatiivilause	17
4.2	Sitouttava puhuttelu ja kysymyslause.....	21
4.3	Konditionaalinen lupa ja mahdollisuus	25
4.4	Ohjailusta lukutapoihin.....	30
5	KIRJALLISUUDEN LUKUTAVAT	34
5.1	Analyttinen	35
5.1.1	Erittely ja tulkinta	35
5.1.2	Kirjallisuus maailmassa.....	40
5.1.3	Tuottava ja luova	43
5.2	Elämyksellinen	47
5.2.1	Reflektoiva.....	48
5.2.2	Pohtiva ja kuvitteleva	50
5.2.3	Draamallinen ja eläytyvä.....	53
5.3	Sosiaalinen.....	55
6	YHTEENVETO JA POHDINTA.....	58
	LÄHTEET	64

Lukutaidon tason heikkenemisestä on käyty runsasta julkista ja paikoin huolestunutta keskustelua. Yhtäältä kansainvälinen koulutuksen tilaa ja tuloksia tutkiva PISA 2018 (Leino ym. 2018: 20) osoittaa, että suomalaiset nuoret edelleen ovat erinomaisia lukijoita: kansainvälisessä vertailussa Suomi oli parhaiden joukossa¹. Toisaalta suomalaisnuorten lukutaidon taso on samaisella PISA-pistemäärällä mitattuna selvästi laskenut sitten vuosien 2006 ja 2000. Mainittuina vuosina tutkimusten pääpaino oli nimenomaan lukutaidon mitaamisessa, kuten vuonna 2018. On esitetty, että keskimääräisen osaamisen tason laskun taustalla vaikuttaa kasvava ero vahvojen ja heikkojen lukijoiden välillä (mts. 22–23). Merkittävä lukutaidon kanssa korreloiva tekijä on yksilön oma sitoutuneisuus, eikä lukeminen innosta kaikkia: On todettu, että osa yläkouluikäisistä nuorista, erityisesti pojista, ei lue lainkaan kirjallisuutta. Lisäksi vuoden 2018 PISA-tutkimusten (mts. 86) mukaan suomalaisista pojista vain 15 prosenttia ilmoittaa lukemisen mieliharrastukseksi. Työistä vastaava prosenttiosuus oli 36 (mp.). Sukupuoleen kytkeytyvien erojen lisäksi Leinon ym. (mts. 23) mukaan heikkenevää lukutaitoa osaltaan selittää nuoren sosioekonominen asema. Varsinaiset alueelliset erot eivät ole suomalaisessa kontekstissa merkittäviä, mutta koulukohtaisia eroja on havaittu. Lukutaito ei liity yksin nuoren mahdollisuuksiin menestyä opinnoissaan, vaan se on laajempi yhteiskunnallinen ilmiö: PISA-tutkimuksista käy ilmi, että peruskoulunsa päättävistä nuorista yhä useamman (13,5 %) lukutaito ei riitä jatko-opintojen, työn ja kansalaisuuden vaatimuksiin (mts. 123–125). Heterogeenisissä yläkouluryhmissä väistämättä on monenlaisia lukijoita: aktiivisia harrastajia sekä niitä, joiden suhde kirjallisuuden lukemiseen muodostuu pitkälti kouluympäristössä. Siten opetukseen tulisi sisällyttää erityisesti sellaisia menetelmiä, joiden avulla myös ei-innostuneet lukijat ohjautuvat kirjallisuuden pariin ja vahvistamaan lukijaminäänsä.

Tutkielmani tavoitteena on selvittää, miten yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa ohjataan lukemaan ja käsittelemään tieto- ja kaunokirjallisia tekstejä. Tarkastelun kohteeksi valikoituivat vuosiluokkien 7–9 oppikirjat, sillä yläkoulun vuosikurssit käsittävät kyseessä olevat ikäluokat kokonaisuudessaan, siinä missä lukioryhmät ovat jo valikoituneita. Alakoulussa puolestaan käsiteltävien tekstien kirjo on vielä suppeampi

¹ Suomi sijoittui kärkeen yhdessä Kiinan PSJZ-alueen ja Singaporen kanssa. OECD-maista (The Organisation for Economic Co-operation ja Development) tasavertaisia Suomen kanssa olivat Viro, Kanada, Iranti ja Korea.

ja käsittelytavat yksipuolisempia yläkouluun verrattuna. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* (POPS 2014: 293) edellyttää, että vuosiluokkien 7–9 oppikirjoissa tulisi ohjata monenlaisten kirjallisten tekstien tarkasteluun erilaisia työskentelymenetelmiä hyödyntäen. Tässä tutkielmassa kiinnostuksen kohteena ovat erilaiset lukemisen ja tekstin pohjalta toimimisen tavat oppikirjoissa sekä ne kielelliset keinot, joilla oppilasta edellä mainittuihin tapoihin ohjataan. Monipuolinen tehtävävalikoima takaa, että yhä useampi oppilas löytää itselle sopivan tavan lukea, käsitellä ja tulkita kirjallisuutta.

Tutkimukseni aineiston muodostavat tieto- ja kaunokirjallisuuden tarkasteluun ohjaavat tehtävänannot vuosiluokkien 7–9 äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa. Tarkasteleman oppikirjat on julkaistu vuosina 2016–2020. Tutkimukseni on luonteeltaan laadullinen: Kuvaan, minkälaisin kielellisin keinoin oppilasta ohjataan lukemaan kirjallisuutta. Tarkastelen ilmiötä sekä ohjailevan tekstin että ohjailevassa funktiossa toimiville teksteille ominaisen ilmiön eli direktiivisyyden kautta. Perimmäisenä kiinnostuksen kohteena ovat kirjallisuuden lukemisen ja käsittelyn tavat. Tutkimukseni pohjaa laajaan teksti- ja lukutaitokäsitykseen, minkä vuoksi käytän tutkimuksessani lyhyemmin käsitettä *lukutapa*, kun tarkoitan kaikkea sitä, mitä tekstin parissa ja pohjalta tehdään. Tavoitteeni on siis kahtalainen: Ensiksi selvitän, minkälaista ohjailua oppikirjoissa esiintyy. Toiseksi tutkin, minkälaiseen lukemiseen oppilasta noilla keinoilla ohjataan. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

- 1) Minkälaista ohjailua oppikirjoissa esiintyy? Minkälaisia funktioita keinoilla on?
- 2) Minkälaisiin kirjallisuuden lukutapoihin eri keinot ohjaavat?

On huomattava, ettei oppikirja-aineistoja tutkimalla päästä käsiksi itse opetustapahtumaan. Ilman luokkahuonetilanteiden havainnointia tutkija ei voi määritellä, miten paljon ja millä tavoin valittu oppikirja opetuksen toteutumiseen vaikuttaa. Tutkimuksissa on kuitenkin todettu, että oppimateriaali on sekä opettajan työtä että oppimisprosessia tukeva dokumentti (ks. esim. Uusikylä & Atjonen 2005; Kauppinen ym. 2008; Kauppinen 2010a; Hiidenmaa, Löytönen & Ruuska 2017). Lisäksi sillä on tärkeä rooli opetuksen tasa-arvon näkökulmasta (Häkkinen 2002: 88). Laadukas, monipuolinen ja ajantasainen oppimateriaali on sidoksissa siihen, että oppilaat kaikkialla Suomessa saavat tasokasta opetusta alueellisista sekä koulu- ja opettajakohtaisista eroista huolimatta. Oppimateriaalien tekijäryhmät koostuvat alojensa parhaista, ja materiaali perustuu ajantasaisiin opetussuunnitelmiin. Kuitenkin samalla pedagogisista ratkaisuista, esitetyn tiedon oikeellisuudesta ja

ajankohtaisuudesta sekä opetussuunnitelmien tavoitteiden toteutumisesta vastaavat oppikirjailijat ja työryhmät itse (ks. Hiidenmaa, Löytönen & Ruuska 2017: 11). Tutkimukseni tarkoituksena ei ole osoittaa tarkasteltujen oppikirjasarjojen puutteita vaan hahmottaa, miten hyvin kirjat vastaavat niihin haasteisiin, joita nyky-yhteiskunta ja -koulu opetukselle asettavat.

Tutkimukseni pohjaa suomalaisessa kielentutkimuksessa tehtyyn direktiivisyyden tutkimukseen (Muikku-Werner 1993; Honkanen 2012; Lauranto 2015). Työni kytkeytyy myös pedagogisten tekstien tutkimukseen, joita ovat opetussuunnitelmien tutkimus (Kauppinen 2010a) ja oppikirjatutkimus. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoja on tutkittu pro gradu -tutkielmissa verraten paljon, ja esimerkiksi *Kärki*-oppikirjasarjan kirjallisuuskäsitystä ja kaanonin on tarkasteltu pedagogisesta näkökulmasta (Linjama 2019). ÄI-oppikirjan tehtävänantoja ei ole kirjallisuuden lukemisen kannalta tutkittu, ja tätä aukkoa tutkimukseni pyrkii paikkaamaan.

Tutkimukseni etenee seuraavalla tavalla: Alaluvussa 1.1 määrittelen lukutaitokäsityksen, johon tutkimukseni nojaa, ja luvussa 1.2 hahmottelen koulun kirjallisuudenopetuksen ulottuvuuksia. Luvussa 2 kuvaan oppikirja-aineistoni sekä siihen soveltamaani analyysimenetelmää. Luvussa 3 esittelen tutkimuksen teoriataustan; avaan analyysini kannalta keskeiset käsitteet ja näytän, minkälaiseen tutkimuskenttään oma tutkimukseni asettuu. Luvussa 4 käsittelen aineistossani esiintyvää direktiivisyyttä, ja luvussa 5 keskityn oppikirjoissa esiintyviin kirjallisuuden lukemisen tapoihin. Loppuluvussa 6 kokoan yhteen tutkimukseni tulokset ja esitän mahdollisia jatkotutkimuksen aiheita.

1.1 Uudet lukutaidot

Edellä viitataan keskusteluun suomalaisnuorten lukutaidon heikkenemisestä. Kun puhutaan lukutaidon tasosta, on tarpeen määritellä, mitä lukutaidon käsite tässä tutkimuksessa kattaa. Perinteisesti se on määritetty kirjoitettujen tekstien dekodaukseksi eli tekstin ymmärtämiseksi ja oikeinkirjoituksen hallinnan taidoiksi (Gee 2015: 1). Tämä niin sanottu peruslukutaito on kuitenkin vain eräs nykyaikaisen lukutaitokäsityksen osa-alueista (ks. esim. Luukka 2013). Esimerkiksi PISA-tutkimuksessa ei arvioida yksin peruslukutaitoa vaan tekstien ymmärtämisen, käytön, arvioinnin ja reflektoinnin taitoja. Lukutaidon PISA-määritelmä pohjaa nuoren kykyyn hyödyntää em. taitoja yksilöllisten tavoitteiden saavuttamisessa, tietojen ja valmiuksien kehittämisessä ja yhteiskuntaelämään

osallistumisessa. (Leino ym. 2018: 12.) Nykyaikainen lukutaito on siis resurssi, joka tunnustetaan tärkeäksi yksilön yhteiskunnallisen toimijuuden kannalta.

Teksti- ja lukutaitokäsitysten laajenemisen ja erilaisten tekstien tuottamisen tapojen ja alustojen myötä on syntynyt lukuisia eri näkökulmia painottavia käsitteitä, kuten *uudet lukutaidot*, *tekstitaidot* ja *monilukutaito* (Kupiainen 2017; Hiidenmaa 2018: 159). Käsitepari uudet lukutaidot (*new literacies*) syntyi jo 1990-luvun alkupuolella (ks. Buckingham 1993), jolloin lukeminen alettiin ymmärtää sosiokognitiivisena ja -kulttuurisena taitona. Bartonin (2007: 32) mukaan englanninkielinen termi *literacy* ei merkitse yksin luku- ja kirjoitustaitoja, vaan valmiutta suoriutua erilaisista sosiaalisista toiminnoista, joissa noita taitoja tarvitaan. Luukan (2009: 13–15) mukaan tekstitaitojen käsite kattaa tekstien tuottamisen, tulkitsemisen ja käyttämisen eri tarkoituksiin, ja siihen liittyvät myös teksteistä keskustelemisen taidot. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* (s. 22) nostaa monilukutaidon yhdeksi laaja-alaisista tavoitteista (L4). Siten se asettuu erääksi nykykoulun keskeisimmistä opittavista alueista (mp.). Monilukutaitoinen oppilas osaa lukea ja tuottaa sanallisten tekstien ohella erilaisia symboleja, graafisia, kuvallisia ja audiovisuaalisia ilmaisukeinoja hyödyntäviä tekstejä (Luukka 2013; ks. myös POPS 2014: 283). Alkujaan monilukutaidon käsite juontuu New London Group -nimisen tutkijaryhmän ajattelusta. Englanninkielinen käsite *multiliteracies* on merkitykseltään kahtalainen: se käsittää multimodaalisuuden mutta myös ne haasteet, joita moderni maailma uudelle pedagogiikalle asettaa. (New London Group 1996).

Kauppinen (2010b: 2) määrittelee lukutaidon laaja-alaiseksi ja monimuotoiseksi tekemiseksi tekstien kanssa ja parissa. Hän tarkastelee lukemista sosiaalisena toimintana, käytänteenä ja lukemisen tapana. Lukeminen kiinnittyy aikaan, paikkaan, välineisiin ja vuorovaikutukseen – siis ympäristöönsä. (Mas.) Kupiainen (2017: 207) esittää, että lukutaitokäsityksen muuttuminen on yhteneväinen laajemman kasvatus- ja oppimisajattelun kanssa. Niissä korostuvat sosiaalisuus ja oppiva yhteisö, eivät niinkään yksilön kognitiiviset taidot ja prosessit. Kupiaisen (mas. 215) mukaan lukutaito ei käsitä yksin lukemista tai tekstin tulkitsemista perinteisessä mielessä, vaan se kattaa myös kirjoittamisen ja tuottamisen. Barton (2007: 19) määrittelee lukemisen *tekstien purkamiseksi* (*deconstruction*). Lukeminen, tekstin purkaminen, voi laajasti ajateltuna kattaa hyvin monenlaisia toimintoja. Kauppista (2010a) ja Kupiaista (2017) mukaillen hedelmällisintä lieneekin todeta, että ei ole olemassa yhtä kaiken kattavaa lukutaitoa. Sen sijaan on valikoima erilaisia tilanteista, tavoitteista ja paikoista riippuvaisia käytänteitä ja taitoja (ks. Kupiainen 2017: 207). Kun tutkimuksessani puhun lukutaidosta ja lukemisesta, mukailen tätä käsitystä.

Kantava ajatus on, että lukutaitoa määrittävät sosiaaliset ja toiminnalliset aspektit eli se, mitä, miten ja kenen kanssa luetaan ja miten käsillä olevan tekstin parissa toimitaan.

1.2 Kirjallisuuden opettaminen

On todettu, että se, kuinka sitoutunut yksilö lukemiseen on, korreloi lukutaidon kanssa (Leino & Nissinen 2018: 39–41). Sitoutumista mittaa esimerkiksi se, kuinka mielellään yksilö lukee (asenteet), mikä on lukemisen syy (tavoitteet), kuinka paljon aikaa lukemiseen käytetään ja kuinka monipuolisia tekstejä luetaan (mp.). Sitoutumista selittäviä taustatekijöitä ovat esimerkiksi sukupuoli, sosioekonominen tausta ja lukuharrastus (Arffman & Nissinen 2015). PISA-tutkimusten (ks. Linnankylä & Sulkunen 2005) mukaan lukuharrastukseen sitouttavia tekijöitä ovat sopivan haastava luettava, nuorten omien kiinnostuksenkohteiden nostaminen lukuvalintojen lähtökohdaksi sekä lukemisen myötä syntyvän ilon ja nautinnon kokeminen. Tärkeitä ovat myös yksilön henkilökohtaiset tavoitteet sekä se, että oppilas luottaa omaan kykyihinsä (mp.). Sitoutumisen kannalta on olennaista, mikä lukemista motivoi: Leino ja Nissinen (2018: 40–41) mukaan ne, joita ohjaa sisäinen motivaatio, muodostavat myönteisen lukijaminän. He nauttivat lukemisesta ja käyttävät siihen enemmän aikaa kuin lukijat, joita ohjaa ulkoinen motivaatio (mp.). Koulupetuksen kannalta olennaista on sisäisen motivaation synnyttäminen ja ylläpitäminen, ja tähän tarpeeseen on pyrkinyt vastaamaan esimerkiksi peruskouluissa toteutettava Lukuklaani-hanke. Hankkeesta raportoidaan, että lukemiseen sitouttamisen kannalta keskeistä on lukemiselle varattu aika, esimerkiksi viikoittainen lukutunti tai monialaiset lukuprojektit. Olennaisia ovat niin ikään pitkäjänteiseen lukemiseen totuttaminen, luetun ymmärtämisen ja tulkinnan tukeminen sekä sosiaalisten käsittelytapojen hyödyntäminen. (Aaltonen 2019: 53–54.)

Opetushallituksen laatimassa perusopetuksen opetussuunnitelmassa määritellään kirjallisuuden opetusta koskevat tavoitteet, opetettavat sisällöt ja arviointikriteerit. Aineistoni oppikirjojen perustana on vuonna 2016 käyttöön otettu POPS 2014 (s. 287–294), jossa linjataan äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen sisällöistä seuraavaa: Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen tehtävä vuosiluokilla 7–9 on ohjata oppilasta lukemaan kirjallisuutta monipuolisesti ja elämyksellisesti. Kirjallisuus liitetään osaksi laajempaa kulttuurikasvatusta, sillä sen tavoitteena on auttaa oppilasta luomaan suhdetta omaan kulttuuriinsa ja avartaa käsitystä muista kulttuureista. Oppiaineen tavoitteena on laaja ja monipuolinen kieli-, kulttuuri- ja kirjallisuuskasvatus. Keskiössä eivät ole vain kirjallisten

tekstien lukeminen, analyysi ja tulkinta vaan myös niiden käyttäminen ja tuottaminen. Kirjallisuudenopetuksessa korostetaan menetelmien monipuolisuutta, esimerkiksi yhteisöllisiä ja draamallisia menetelmiä. POPS 2014 (s. 288) ohjaa huomioimaan oppijoiden yksilölliset tarpeet, kun oppilaat pääsevät itse valitsemaan oman kiinnostuksen ja taitotason mukaisia kirjallisia tekstejä.

Sitä, minkälaiseksi toiminnaksi kirjallisuuden lukemisen opetus laajemmin opetussuunnitelmissa mieltyy, on tutkittu: Kauppinen (2010a: 34–44) tarkastelee väitöstutkimuksessaan lukutaidon määrittymistä vuosien 1970, 1985, 1998 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteissa. Kauppinen (mts. 9) tutkii, miten lukemista ohjataan opettamaan ja millä tavoin käsitys lukutaidosta ja sen opettamisesta on muuttunut kirjoitusajankohtana 40-vuotisen peruskoulun aikana. Opetussuunnitelma-aineistossa hahmottuu kolminapainen kirjallisuuden opettamisen perinne, joka koostuu kaanonajattelusta, käsitte pohjaisesta analyysistä ja tulkinnasta sekä elämyksellisestä lähestymistavasta (mts. 191, 210). Langerin (1995: 6) mukaan vastaanottajakeskeisessä elämyksellisessä lukutavassa keskiössä on subjektiivinen kokemus käsillä olevasta tekstistä. Tällöin tekstiin liittyvien merkitysten ja ymmärryksen lähde on lukija, hänen elämäkokemuksensa ja mielikuvituksensa (mp.). Kirjallisuusteoreettisista suuntauksista lukijalähtöisen opetuksen juuret ovat uus-kritiikissä, jonka mukaan merkitykset syntyvät yksin tekstissä ja joka jättää taustalähtöiset merkitykset huomiotta (Fleming 2007: 7). Kauppinen (mts. 209–210) mukaan lukuprosessi ja tekstin tulkinta muotoutuvat erilaisiksi, kun oppilas lukee itseohjautuvasti omiin tarpeisiinsa ja kokemus perustuu oppilaan omaan kokemusmaailmaan ja sisäiseen motivaatioon. Elämyksellinen lukutapa voi siten toimia lukemiseen sitouttavana tekijänä. Kauppinen (mts. 211) esittää, että elämyksellinen lähestymistapa edustuu opetussuunnitelmateksteissä yhtäläisesti analyyttisen ja kaanoniin pohjaavan lukemisen opetuksen rinnalla.

Eläytyvän lukutavan keskiössä on kirjallisuudesta kumpuava uusi ymmärrys, jonka syntymistä yksilöllinen tulkintakehys saattaa rajoittaa. Sen vuoksi oppilaita rohkaistaan yhteisölliseen lukemiseen. (Kauppinen 2010a: 205.) Langerin (1995: 38) mukaan yhteisöllinen lukeminen soveltuu erinomaisesti kaunokirjallisuuden lukemiseen. Menetelmän tavoitteena on merkitysten jakaminen, ei niinkään yhteisymmärryksen synnyttäminen. Onnistuneimmillaan lukutapa kuitenkin johtaa siihen, että vaihtoehtoisten yksilöllisten tulkintojen pohjalta muodostuu uusi, moniääninen tulkinta ja merkitys. (Mts. 142–144.) Lisäksi Kauppinen (2010a: 206) mukaan eräs yhteisöllisen elämyksellisen lukemisen tarkoituksista on reagoida yhdessä tekstien herättämiin tunteisiin sekä käsitellä niitä, jolloin

menetelmä kytkeytyy tunnetaitojen kehittämiseen. Oppivassa yhteisössä syntyvä osallisuuden kokemus hyödyttää paitsi yksilöä niin myös yhteisöjä: Kauppisen (2010b: 6) mukaan yhteistoiminnan synnyttämä osallisuus on merkityksellistä muun muassa lapsen ja nuoren kansalaistaitojen muotoutumisen näkökulmasta.

Tuonnempana työni luvussa 5 luokittelen aineistosta hahmottuvia kirjallisuuden lukutapoja Kauppista (2010a) mukaillen analyyttiseen ja elämykselliseen. Tässä tutkimuksessa en keskity kirjalliseen kaanoniin tai siitä poikkeamiseen eli siihen, mitä luetaan. Analyyttisen ja elämyksellisen lukutavan rinnalle nostan sosiaalisen lukemisen omana luokkanaan, sillä sosiaaliset oppimismenetelmät mieltyvät ajankohtaisiksi sekä tutkimusten (esim. Kauppinen 2010a; Aaltonen 2019) että opetussuunnitelman (POPS 2014) perusteella.

2 TEHTÄVÄNANTO TEKSTIANALYYSIN KOHTEENA

Tutkielmani aineisto koostuu kuudesta yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjasta: Editan *Satakieli*-sarjan ja Otavan *SÄRMÄ*-sarjan oppikirjoista vuosiluokille 7–9. Kirjat on julkaistu vuosina 2016–2020, ja ne ovat vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman mukaisia. *Satakieli*-sarjan tarkastelu on ajankohtaisesti kiinnostavaa, sillä *Satakieli 9* palkittiin vuonna 2019 parhaan eurooppalaisen oppikirjan palkinnolla Best European Learning Materials Awards 2019 -kilpailussa.² Otan tarkasteluun sarjojen lukukirjat, ja rajaan tehtäväkirjat tutkimuksen ulkopuolelle. Jatkossa viitataan aineistolähteisiin seuraavasti: *SÄRMÄ 7*, *SÄRMÄ 8*, *SÄRMÄ 9*, *Satakieli 7*, *Satakieli 8* ja *Satakieli 9*. Analyysin yhteydessä merkitsen lähdeviitteeseen sivunumeron ja kyseessä olevan oppikirjan edellä kuvaamalla tavalla.

Aineistoni oppikirjat jakautuvat taitoalueisiin, joita ovat *Satakieli*-sarjassa kieli, lukeminen, kirjoittaminen, kirjallisuus, puhuminen ja projektit. *Satakielen* avulla oppilas tutkii kielen merkityksiä teksteissä ja tulkitsee kirjallisuutta. Kaikissa sarjan oppikirjoissa lukemisen, kirjoittamisen ja puhumisen taitoja ohjataan opiskelemaan vaiheittain. *Sata-*

²*Satakieli 9* sai kehuja kielitietoisuuden ja monilukutaidon käsittelystä ja pedagogisesta ulkoasusta. Ks. Ajankohtaista: Editan oppimateriaali *Satakieli* palkittiin Belma-kilpailussa. Osoitteessa: <https://www.edita.fi>.

kieli 7 -oppikirjassa ”sukelletaan kirjallisuuteen elämys edellä ja edetään analyysitaidoista kirjallisuuden tulkintaan³”. *Satakieli*-sarjan 8. vuosiluokan oppikirjassa tarkastellaan genrekirjallisuutta sekä vaikuttamisen keinoja kaunokirjallisuudessa. Lisäksi harjoitellaan oman mielipiteen muodostamista ja jakamista sekä puhuttuna että kirjoitettuna. *Satakieli 9* keskittyy kirjallisuushistoriaan, erityisesti kotimaiseen kirjallisuuteen. *SÄRMÄ*-sarja jakautuu kirjoittamisen, puhumisen, kielen, median ja kirjallisuuden taitoalueisiin. Myös *SÄRMÄ*-sarjan kirjallisuusosioihin liittyy erilaisia projekteja, mutta ne eivät muodosta omaa taitoaluettaan. *SÄRMÄ 7:n* takakannessa luvataan, että oppikirja ohjaa oppilasta lukemaan tarkasti, vahvistaa lukuintoa sekä kauno- että tietokirjallisuuden osalta ja tarjoaa konkreettiset työkalut omien tekstien rakentamiseen. *SÄRMÄ 8* ohjaa tarkastelemaan vaikuttamisen keinoja erilaisissa teksteissä, kuten kauno- ja tietokirjallisuudessa. Samalla oppilasta perehdytetään kirjallisuuden genreihin. *SÄRMÄ 9* puolestaan vahvistaa luku-, kirjoitus- ja vuorovaikutustaitoja ja perehdyttää suomalaiseen kirjallisuuteen.

Tutkimuksessani tarkastelen kunkin oppikirjan kirjallisuuden taitoalueeseen liittyviä tieto- ja kaunokirjallisuuden lukemiseen ohjaavia tehtävänantoja. Aineistooni sisältyvät myös kirjallisuusosioihin liittyvät projektit. Aineiston rajaamisen kannalta ratkaisevaa on ollut se, miten tiiviisti tehtävät liittyvät konkreettiseen kirjalliseen tekstiin. Ulkopuolelle olen jättänyt tehtävät, joissa tutkitaan esimerkiksi romantiikan genrepiirteitä tai kulttuurisesta kontekstista tuttujen fiktiivisten henkilöhahmojen ominaisuuksia siten, ettei tehtävässä edellytetä varsinaisen kirjallisen tekstin lukemista vaan esimerkiksi tiivistettyyn luonnekuvaukseen tutustumista. Tällaiset tehtävät liittyvät ainakin *Tuntemattomaan sotilaaseen*, *Seitsemään Veljekseen* ja *Kalevalaan*. Draaman suhteen olen rajannut pois ne tehtävät, joissa tarkastellaan elokuvia tai valmista teatteriesitystä eikä kirjoitettua tekstiä, kuten näytelmäkäsikirjoitusta. Lisäksi olen rajannut aineiston ulkopuolelle kaikki sarjakuvat. Laajemmin tässä työssä tekstin määritelmä pohjaa laajaan tekstikäsitteeseen. Aineistoni tehtävänannoissa kuitenkin ohjataan lukemaan kapeammin sellaisia tekstejä, jotka perustuvat lineaariseen kielelliseen merkitysjärjestelmään. Rajauksen perusteena on ollut pyrkimys koostaa symmetrinen aineisto. Alla on esitys aineiston laajuudesta oppikirjoittain:

³ Editan *Satakieli*-sarjan esite. Osoitteessa: <https://www.edita.fi>.

Asetelma 1. Aineisto.

Oppikirja	Tehtävänannot	Sanemäärä
<i>Satakieli 7</i>	40	2 487
<i>Satakieli 8</i>	22	1 220
<i>Satakieli 9</i>	44	2 898
<i>SÄRMÄ 7</i>	26	1 364
<i>SÄRMÄ 8</i>	22	1 097
<i>SÄRMÄ 9</i>	29	1 396
Yhteensä	183	10 462

Edellä kuvatulla rajauksella aineisto käsittää 183 tehtävänantoa. Tehtävistä 106 on *Satakieli*-sarjan oppikirjoista (6 605 sanetta) ja 77 *SÄRMÄ*-sarjasta (3 859 sanetta). Koko aineiston laajuus on saneina 10 462.

Tutkimukseni perustana on funktionaalinen kielikäsitys, joka korostaa kielen tilanteisuutta sekä sen merkitystä vuorovaikutuksen ja toiminnan välineenä (Pietikäinen & Mäntynen 2020: E-kirja 1.1–1.2). Käsitys juontuu Hallidayn (1994) systeemis-funktionaalista kieliteoriasta, jonka mukaan kieltä voidaan hahmottaa yhtäältä kolmen metafunktion ja toisaalta systeemien kautta. Interpersoonaisen metafunktion kannalta tarkastellaan sitä, miten teksti kytkeytyy sosiaaliseen yhteisöönsä. Ideationaalista metafunktiota tarkasteltaessa huomio kiinnitetään siihen, minkälaisia tarkoituksia, toimintoja, toimijoita ja suhteita tekstin maailmassa luodaan. Keskiössä on sisältö: Se, minkälaisen jäsenyyksen maailmasta teksti luo. Teksti ei siis heijasta maailmaa vaan luo siitä tulkinnan. Tekstuaalisen metafunktion kannalta tekstiä tarkastellaan kielellisenä esityksenä. Huomio kiinnitetään sanojen muotoon ja tarkoituksiin, lauseisiin ja niiden yhdistymiseen sekä laajemmin siihen, miten tehtävänanto kielellisesti järjestyy lajinsa edustajaksi. Analyysini keskiössä on ennen muuta interpersoonainen metafunktio, sillä sosiaalista aspektia tarkastellessa tekstiin hahmottuvat kirjoittaja ja lukija sekä näiden kahden tekijän välinen suhde. (Halliday 1994: xiii–xxxv; Hiidenmaa 2000: 172–175; Shore 2012: 145–148.)

Edellä kuvatun funktionaalisen näkökulman ohella kieli voidaan käsittää valintoina: Kieli on resurssi (*merkityspotentiaali*), jota kielenkäyttäjä hyödyntää valintoja tehdessään ja merkityksiä luodessaan. Tehtävissä olevat valinnat muodostavat eräänlaisen verkoston eli systeemin. Valinnat ja merkitykset taas järjestyvät sosiaalisen toiminnan ja kontekstin mukaan – sen, minkälaisia valintoja kielenkäyttäjä kussakin tilanteessa tekee. Kantava ajatus on, että kielen systeemit ja reaali maailman kielenkäyttötilanteet eivät ole toisistaan irrallisia, vaan ne limittyvät ja luovat todellisuutta. (Shore 2012: 138–140; Pietikäinen & Mäntynen 2020: E-kirja 1.1–1.2.) Oppikirjailijoiden kielelliset valinnat eivät ole sattumanvaraisia, vaan niillä pyritään aina johonkin, ja tekstin lopullinen merkitys

syntyy kussakin tilanteessa tekstin ja lukijan välillä (ks. Shore 2012: 133; Pietikäinen & Mäntynen 2020). Tilanteisiin merkityksiin ei oppikirjan tai tekstianalyysin välinein päästä käsiksi. Samalla oppikirjan kieltä tutkimalla voidaan tehdä päätelmiä siitä, minkälaisiin merkityksiin, toimintoihin, tehtävänanto pyrkii.

Metodologisesti tämä työ edustaa funktionaaliseen kielikäsitteeseen pohjaavaa tekstianalyysia. Tutkimusotteeni on kuvaileva. Analyysin ensimmäinen vaihe oli aineiston lähiluku. Analyysityö alkoi kieliopillisten ja leksikaalisten keinojen kuvauksesta, minkä jälkeen näkökulma laajeni tekstiyhteyden kuvaukseen. Analyysin viimeinen vaihe oli sosiaalisen funktion kuvaus eli tehtävänannon tavoitteen, lukutavan, kuvaus. (Ks. Hiidenmaa 2000: 188.) Konkreettinen kielellinen analyysityö jakautui kahtia: Ensiksi analysoin tehtävänannoissa esiintyviä ohjailun keinoja, direktiivisyyttä. Ryhmittelin direktiivit ensiksi kielenpiirteiden mukaan, minkä jälkeen luokittelin ne uudelleen sillä perusteella, minkälaiseksi kunkin direktiivin funktio tehtävänannossa hahmottui. Analyysin toisessa vaiheessa painottui kielenpiirteiden kuvauksen sijasta laajempi merkitys. Funktionaalisen kielikäsitteksen mukaisesti oletuksena oli, että eräät tehtävänannossa esiintyvät kielelliset piirteet ennakoivat tietynlaisia lukemisen tapoja (ks. esim. Pietikäinen & Mäntynen 2020: E-kirja 1.1). Konkreettisesti otin tarkasteluun verbin semanttiset ja morfosyntaksiset ominaisuudet. Tekstiyhteyttä hyödyntäen tutkin, minkälaiseksi tehtävänannon tavoite hahmottui eli minkälaisia tietoja ja taitoja se pyrkii opettamaan. Lopulta ryhmittelin tehtävänannot kirjallisuuden lukutapoihin. Luokittelun perusteena olivat tehtävänantojen kielelliset, tekstuaaliset ja sosiaaliset piirteet. Työn lähestymistapa oli kriittinen, sillä Heikkisen (2002: 22–23) mukaan kielellisen ja sisällöllisen tarkastelun kautta tutkija voi päästä käsiksi tekstin taustalla vaikuttaviin tekijöihin. Kun tarkastelun kohteena on oppikirjan tehtävänanto, taustatekijöitä ovat esimerkiksi opetussuunnitelmassa (POPS 2014) määritellyt odotukset koskien sitä, miten kirjallisuutta kullakin vuosiluokalla äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa tulisi käsitellä. Työni loppuluvussa peilaan lyhyesti tutkimukseni tuloksia opetussuunnitelman sisältöihin.

Tutkimukseni aineiston muodostavat äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjat. Häkkisen (2002: 11–12) mukaan oppikirja on opetus- ja oppimistarkoitukseen laadittu teos, joka keskittyy tiettyyn opinalaan ja jonka sisältö on kohdennettu oppijan iän, tason ja oppimistavoitteiden perusteella. Sen sisältö on jaoteltu helposti omaksuttaviin jaksoihin, ja siinä on aktivoivaa ainesta, kuten kysymyksiä tai tehtäviä. Tiivistetysti oppikirjaa määrittävät luettavuus ja pedagogisuus (mts. 81–85). Karvosen (1995: 209–210) mukaan oppikirjan asiasisällöt noudattelevat sekä kunkin aihepiirin tieteenalan kehitystä että opetussuunnitelmissa määritellyjä tavoitteita ja sisältöjä. Hiidenmaan, Löytösen ja Ruuskan (2017: 12) mukaan oppikirja ei ole yksin tiedonsiirron väline, vaan sen tarkoituksena on laajemmin tukea koulun opetustavoitetta.

Oppikirjojen tekijäryhmät koostuvat tyypillisesti kokeneista opettajista ja yliopistotutkijoista (Karvonen 1995: 12, 167; Hiidenmaa, Löytönen & Ruuska 2017: 12). Oppikirjailijoilla on mahdollisuus kehittää pedagogisia menetelmiään ja koota oppiaineidensa tietoa haluamallaan tavalla, minkä vuoksi kirjasarjoissa voivat painottua erilaiset sisällölliset ja pedagogiset seikat (Hiidenmaa, Löytönen & Ruuska 2017: 11). Häkkisen (2002: 83, 88) mukaan oppimateriaali tarjoaa opetukselle tarkoituksenmukaisesti pelkistetyt rungon, jota sekä opettaja että oppilaat täydentävät muiden lähteiden ja arkitiedon avulla. Laajemmin oppikirja kytkeytyy koulutukselliseen tasa-arvoon: Vaikka opetussuunnitelmat ohjailevatkin opetusta, on yksittäisten opintokokonaisuuksien sisältö kuvattu väljästi, ja koulu, opettaja ja oppija itse vaikuttavat siihen, miten opetus lopulta toteutuu. Oppimateriaali – laajemmin oppimateriaalisarja – toimii eräänlaisena ytimenä sekä yksittäisen oppijan koulutuksessa että eri ryhmien välillä. (Mts.). Opettajan kannalta oppikirja on työtä tukeva dokumentti, mutta sen sisällöt ja opetuskäsitykset eivät kuitenkaan ohjaile opettajaa.

Hiidenmaan (2015: 27) mukaan oppikirjoja tutkitaan runsaasti kasvatustieteen alalla, mutta myös kaikissa niissä oppiaineissa, joista valmistuu aineenopettajia. Fennistiikassa ja suomalaisessa kielentutkimuksessa tarkastelun kohteina ovat olleet esimerkiksi oppikirjojen kielellinen esitystapa (Julkunen 1988, 1989), tiedonkäsitys (Karvonen 1995), kieli ja sen käyttäjä (Savolainen 1998), kielikäsitys (Varis 2012), intersubjektiiviset suhteet S2-oppikirjan asiointidialogeissa (Tanner 2012) ja haastatteluvuorovaikutuksen ihanteet oppimateriaaleissa (Takala 2012). Menetelminä on hyödynnetty erilaisia teksti- tai diskurssianalyttisiä painotuksia. Oppikirja-aineistoja tarkastelevia opinnäytteitä on

tehty runsaasti (ks. Hiidenmaa 2015), ja tässä esittelen lyhyesti joitakin oman työni kannalta keskeisiä. Ala-Krekola (2013) on pro gradu -tutkielmassaan tutkinut yläkoulun äidinkielen oppikirjan esipuheen tekstilajia kriittisen tekstintutkimuksen menetelmin. Väättäinen (2017) on pro gradu -tutkielmassaan tarkastellut kielikäsitystä S2-oppikirjassa *Suomen mestari 1*. Kuten tämän tutkimuksen, myös Väättäisen menetelmänä on tekstin tutkimus ja aineistoon liittyvät myös oppikirjan tehtävänannot. Linjama (2019) on tutkinut kirjallisuuskäsitystä ja kaanonin yläkoulun *Kärki*-oppikirjasarjassa. Linjaman tarkastelemat oppikirjat on julkaissut Sanoma Pro vuosina 2014–2017, joten myös niiden perustana on POPS 2014. Toisin kuin oma tutkielmani, Linjaman työ edustaa kirjallisuudentutkimusta.

3.1 Ohjaileva teksti

Aineistoni tehtävänantoja yhdistävät tietyt kieleen, muotoon ja funktioon liittyvät piirteet, joten sen voidaan katsoa muodostavan oman tekstilajinsa. Esimerkiksi Swales (1990: 45) ja Bhatia (1993: 13) määrittävät genren käsitteen sen kommunikatiivisen luonteen kautta: kantava ajatus on, että vaikka saman genren edustajat voivat poiketa toisistaan esimerkiksi muodon perusteella, kunkin tekstilajin edustajilla on samat kommunikatiiviset päämäärät. Siten genre on tietyn sosiaalisen toimintatyyppin kielellinen ilmenemismuoto. Teksteillä, jotka kuuluvat samaan genreen, on yhteinen sosiaalinen ja kulttuurinen funktio. (Mauranen 2006: 215; Makkonen-Craig 2008: 207–208; Pietikäinen & Mäntynen 2020.) Tehtävänannon tarkoituksena on välittää tietoa, aktivoida oppilasta ja toimia opettajan pedagogisena tukena (esim. Hiidenmaa, Löytönen & Ruuska 2017). Aineistoni kirjallisuuden lukemiseen ohjaava tehtävänanto kertoo, mitä oppilaan tulee tehdä ja miten. Lisäksi tehtävänannossa tyypillisesti nimetään teksti, jonka parissa oppilas toimii. Sen ohella, tai vaihtoehtoisesti, tehtävänannossa nimetään esimerkiksi laji, lajipiirre tai runonmitta. Informatiivisen funktion lisäksi tehtävänanto on myös ohjailevassa funktiossa toimiva teksti. Heikkisen (2000: 194–195) mukaan direktiivisyys, tekstin ohjaileva tai normittava funktio, voi olla implisiittistä. Heikkisen (mp.) kuvaaman kaltaisten implisiittisten ohjeiden tulkintaa tukevat tekstilajikonventiot sekä jaettu tieto siitä, minkälaista funktiota käsillä oleva teksti palvelee. Näin ollen ohjailevaksi tarkoitettun tekstin genre on ohjaileva, vaikkei se sisältäisi kielellisiä direktiivi-ilmauksia.

Pietikäisen ja Mäntynen (2020: E-kirja, 3.3) mukaan tekstityyppi on genren läheinen käsite, jonka avulla tutkija voi tarkastella genren ja sosiaalisen toiminnan kielellistä

rakentumista. Käsite kuvaa kielenkäyttöä. Tekstityypit ovat kielen funktionaalinen resurssi, jonka avulla rakennetaan halutun mukaista sosiaalista toimintaa. Werlichin (1983) luokittelun mukaan tekstityyppejä ovat *kuvaileva* (deskriptiivinen), *kertova* (narratiivinen), *ohjaileva* (instruktiivinen), *argumentoiva* ja *erittelevä*. Tekstityyppien erot ovat saannastollis-kieliopillisia. Ne poikkeavat toisistaan lauseiden, virkkeiden ja tekstien rakentumisessa. Yhden genren voidaan katsoa sisältävän eri tekstityyppien ominaisuuksia. Esimerkiksi ohjaileva tekstityyppi liittyy useaan eri genreen. Ohjaileva, instruktiivinen tekstityyppi, on sävyiltään neuvova mutta myös velvoittava tai käskävä. Ohjaileva tekstityyppi hyödyntää kielen resursseja, joilla neuvotaan, käsketään ja annetaan ohjeita. Näitä keinoja ovat esimerkiksi direktiivit, imperatiivi, ohjaileva passiivi ja kielen modaaliset muodot. (Pietikäinen & Mäntynen 2020: E-kirja, 3.3; Lauerma 2012: 67–69.) Ohjailevan tekstityypin käsite on tutkimuksessani hyödyllinen, sillä se kytkeytyy tekstilajilähtöiseen direktiivisyyden tulkintavaihtoehtoon. Se, minkälaisessa tekstiyhteydessä ohjaileva kielaines esiintyy, on olennaista myös direktiivien saamien tulkintojen kannalta. Tekstityypin käsite auttaa esimerkiksi hahmottamaan, miten odotuksenmukainen tai poikkeava tietty ohjaileva aines tehtävänannon tekstiyhteydessä on. Lisäksi epätyypilliseksi mieltäytyvä direktiivinen aines saa lopullisen tulkintansa juuri tekstiyhteydessä.

Tehtävänannon tekstilajia on sitäkin tutkittu: Esimerkiksi Väätäisen (2017) aineistoon liittyy S2-oppikirjan tehtävänannot. Makkonen-Craig (2008: 207) on tarkastellut vuosien 2003–2006 äidinkielen ja kirjallisuuden ylioppilaskokeen tehtävänantoja tekstilajin, genren, näkökulmasta. Ylioppilaskokeen tehtävänannon tarkoituksena koetilanteessa on antaa kokelaalle kirjoitusohje, osoittaa aineistokokeessa tarvittava oheismateriaali sekä antaa ohjeet sen käsittelyyn (mas. 212). Tehtävänanto rakentuu osista, jotka voivat toimia itsenäisesti tai tehtävänannon osina. Makkonen-Craigin (mas. 219–220) tarkastelemat tehtävänannot rakentuvat miltei aina joko kysymyksen tai imperatiivin ympärille: jopa 94 % tarkastelluista tehtävänannoista sisälsi toisen tai molemmat. Makkonen-Craig kutsuu tehtävänannon kielellistä ydintä, imperatiivia tai kysymystä, instruktioksi eli kirjoitusohjeeksi. Se on imperatiivimuotoinen kehoitus tai kirjoitettavan tekstin näkökulmaa rajaava kysymys. (Mas.) Oppikirjan tehtävänantoon liittyy aina imperatiivi tai kysymys, tyypillisesti kumpikin. Tehtävänannon tarkoitus on samankaltainen kuin ylioppilaskokeen, mutta ilmaisultaan ne ovat kuitenkin laajempia ja monipuolisempia. Toisin kuin ylioppilaskokeeseen, oppikirjan tehtävänantoihin liittyy muun muassa aktivoiva funktio (ks. Häkkinen 2002). Ylioppilaskoe tilanteena poikkeaa merkittävästi yläkoulun

äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunnista. Näin ollen ne tarpeet, joihin oppikirjan tehtävänanto vastaa, ovat hyvin toisenlaiset.

3.2 Ohjaileva kielenkäyttö

Tehtävänannon tekstityyppi on ohjaileva, ja siten direktiivinen tulkinta voi syntyä esimerkiksi tehtävänannon tekstiympäristössä. Tutkimukseni aineistossa esiintyy runsaasti sellaisia kielenpiirteitä, joille ohjaileva tulkinta on ensisijainen. *Ison suomen kielioopin* (§ 1645) mukaan direktiivi on lausuma, jota käytetään ohjailevassa tehtävässä. Sillä voidaan käskää, kehottaa, pyytää tai neuvoa ohjailun kohdetta toimimaan tai olemaan toimimatta jollakin tavalla. Direktiiveillä on toisistaan poikkeavia funktioita, joita ISK luettelee 16 kappaletta. Näitä ovat ”käsky, kieltö, kehoitus, pyyntö, ohje, neuvo, suositus, varoitus, ehdotus, muistutus, suostuttelu, kutsu, tarjous, lupa, toivotus ja vastaus pyyntöön”. (Mp.)

Kuten Heikkisen (2000) niin myös Laurannon (2015: 3) mukaan direktiivisyyden käsitteen määrittely ei ole yksiselitteistä: teksti voi olla vastaanottajaa ohjaileva, vaikka siitä ei voisi osoittaa varsinaisia direktiivi-ilmauksia. Direktiivisyys on siten paitsi kielellinen niin myös tekstuaalinen ilmiö, jota voidaan hahmottaa erilaisten luokittelujen avulla. Laurannon (mts. 4) mukaan direktiivisyys voidaan ymmärtää kahdella tapaa: ensimmäiseen, suppeaan käsitykseen liittyvät yksinomaan velvoittavat ilmaukset ja toiseen, laajempaan luokitukseen liittyvät myös ne ilmaukset, joilla annetaan lupa. ISK (§ 1645) noudattelee edellä kuvattua käsitystä. Muikku-Werner (1993: 113, 141–142, 162) puolestaan jakaa direktiivit sen mukaan, miten suora niiden direktiivinen tulkinta on. Suorien direktiivien tulkinta on yksiselitteisempi, sillä se on merkitty niihin morfologisesti. Tällaisia ovat esimerkiksi imperatiivit. Epäsuorien direktiivien tulkintamahdollisuudet ovat moninaisemmat, ja sellaisiin voi liittyä esimerkiksi modaaliverbi. Kolmannen luokan muodostavat vihjeet, joita ei voida tulkita direktiiveiksi kielellisellä tasolla vaan yksinomaan tekstiyhteydessä. (Mts.) Honkasen (2012) käsitys noudattelee Muikku-Wernerin jakoa. Tässä tutkimuksessa tukeudun direktiivisyyden laajaan määritelmään. Otan tarkastelun kohteeksi velvoittavien ilmausten ohella ne kielenpiirteet, joiden avulla lukija sitoutetaan tekstiin ja hänelle annetaan lupa.

Oppikirjan tehtävänanto puhuttelee lukijaansa tiuhaan. Subjektipronomini ei tehtävänannossa juuri esiinny eikä sitä tarvita, sillä tekstin vastaanottaja on merkitty lauseen morfosyntaksiin (ks. Lappalainen & Isosävi 2015: E-kirja 1), kuten persoonapäätteeseen (esim. *mielestäsi*) tai persoonamuotoiseen verbiin. Selkeästi tyypillisimpiä ovat yksikön

ja monikon 2. persoonaiset muodot. Lukijan puhuttelu on tyypillistä ohjaileville teksteille: Esimerkiksi Revitzerin (2016: 57) raivausopas-aineistossa käytetään paljon lukijaan viittaavaa toista persoonaa. Persoonan valinnan kautta kerronta ja kertojan esittämät väitteet tuodaan lähelle lukijaa (mp.). Myös Luzonin (2013: 447) mukaan inkluusiivisilla pronomineilla lukijaa sitoutetaan tekstin argumentaatioon.

Puhuttelun keinoin tehtävänanto siis kohdennetaan oppilaalle. Persoonaa voidaan kuitenkin myös häivyttää: Laitisen (1995: 338, 346) mukaan kyseessä on nollapersoonaa, kun lauseesta puuttuu ilmisubjekti ja verbi on yksikön 3. persoonassa. Nollapersoonaan voi samastua kuka tahansa vuorovaikutustilanteen osallistujista. Se on siis yleistys, mutta edellä kuvatun yleisemmän tulkinnan ohella nolla voi viitata kapeammin puhujaan itseensä tai puhuteltavaan. Nollasubjekti vertautuu persoonapronomineihin eli sen tulkinta on ihmisviitteinen. (Mas.) ISK:n (§ 1363, 1313) mukaan passiivirakenteita puolestaan ovat ne, joissa subjekti jää taka-alalle ja jokin muu lauseenjäsen saa subjektin piirteitä. Passiivi tyypillisesti implikoi monipersoonaista subjektia, toisin kuin nollapersoonaa (mp.). Sekä nollapersoonaiset muodot että passiivirakenteet mahdollistavat subjektin häivyttämisen, mutta niiden ominaisuudet implikoivat toisistaan poikkeavia käyttötarkoituksia.

Direktiivisyyden prototyyppinen ilmenemismuoto on käskylause. ISK:n (§ 1645, 1647) mukaan imperatiivi- eli käskylause on modaalinen lausetyyppi, jonka verbi on modukseltaan imperatiivimuotoinen. Rakenteeltaan se on tyypillisesti verbialkuinen ja subjektiton (mp.). Imperatiivilause on aineistoni tyypillisin direktiivi. Lähes yhtä tyypillinen on kysymyslause. Luzonin (2013: 447) mukaan kysymykset sitouttavat lukijaa käsillä olevaan tekstiin, ja tehtävänannon tarkoitus onkin paitsi sitouttaa luettuun niin myös aktivoida lukijaa (ks. Häkkinen 2002: 11–12). Kuten imperatiivilause, myös interrogatiivi- eli kysymyslause on modaalinen lausetyyppi (ISK § 1678).

Laajemmin direktiivit lukeutuvat puhuteltavaan suuntautuvaan modaalisuuteen. ISK (§ 1554, 1569) määrittelee, että imperatiivilause, direktiivin prototyyppinen ilmaisutapa, ilmaisee deonttista velvoitetta. Se ilmentää puheyhteisön normeja tai puhujan tahtoa. Lupaa ja mahdollisuutta ilmaisevista modaalisisista kielenaineksista aineistossani esiintyy modaaliverbi *voida* (mp.). Myös konditionaalimoduksella voidaan ilmaista mahdollisuutta. Sillä kuvataan suunniteltua, kuviteltua tai ennustettua asiointilaa. Konditionaalin avulla ilmaistut asiat ovat olemassa puhujan ajattelun, tahdon, mielikuvituksen tasolla, mutta eivät reaali maailmassa, ainakaan toistaiseksi. Konditionaalin avulla mahdollinen

asiointila esitetään suhteutettuna kuviteltuun tilanteeseen. (ISK § 1592.) Tutkielmani aineiston ohjailevaa kielenkäyttöä yhdistävä nimittäjä on modaalisuus, ja Shoren (2012: 147–148) mukaan kielen interpersoonaisen metafunktion analyysissä kiinnostuksen kohteena on juuri modaalinen kielenkäyttö sen laajassa merkityksessä.

Oppikirjan tehtävänannossa lukutapa muodostuu paitsi kieleen ja tekstiyhteyteen kytkettyvästä ohjailusta niin myös siitä, mitä tehtävässä merkityksen tasolla ohjataan tekemään. Tuota tekemistä voidaan tutkia, kun tarkastellaan tehtävänantojen finiittiverbejä täydennyksineen. Aineistoni verbien analyysissä tukeudun Pajusen (2001) esitykseen suomen verbeistä, ja sen ohessa hyödynnän *Isoa suomen kelioppia* (2004).

4 DIREKTIIVISYYS TEHTÄVÄNANNOSSA

Tutkin yläkoulun *Satakieli*- ja *SÄRMÄ*-oppikirjasarjojen kirjallisuusosioiden kauno- ja tietokirjallisuuden lukemiseen ohjaavia tehtävänantoja. Kiinnostuksen kohteena ovat kielellisten ohjailukeinojen lisäksi kirjallisuuden lukutavat. Yläkouluryhmien moninaisten tarpeiden ja opetuksen tasa-arvoisen toteutumisen kannalta on merkityksellistä, että oppikirjat tarjoavat monipuolisia taitoja edellyttäviä ja harjaannuttavia lukutapoja.

Aineistoni tehtävänannot koostuvat tietyistä kielellisistä elementeistä muodostuvista osista, jotka voivat toimia sekä yksin että yhdessä. Aineistoni tavallisimpia direktiivejä ovat imperatiivi- ja kysymyslauseet, ja yksinkertaisimmillaan tehtävänanto muodostuu itsenäisestä imperatiivista tai kysymyksestä (vrt. Makkonen-Craig 2008). Funktionaalista kielikäsitystä mukaillen lähdän analyysissani oletuksesta, jonka mukaan tietyt kielelliset piirteet ohjaavat keskenään samankaltaisiin lukemisen tapoihin (ks. esim. Pietikäinen & Mäntynen 2020: E-kirja 1.1). Tässä luvussa tarkastelen tehtävänantojen ohjailevaa ainesta: morfologisesti merkittyä direktiivisyyttä ja muuta kielenkäyttöä, jonka tulkinta on aineistossa direktiivinen. Luvussa 4.1 käsittelen niitä kielenaineksia, joiden tulkinta on velvoittava. Samalla näytän, ettei tehtävänannon velvoittavuus ole yksin kielellä, vaan direktiivinen tulkinta voi olla tekstiyhteyteen, esimerkiksi tekstilajiin tai -tyyppiin sidottu. Luvussa 4.2 käsittelen kielenpiirteitä, joiden funktio on lukemiseen sitouttava. Luvussa 4.3 siirryn tarkastelemaan ilmauksia, joiden avulla ilmaistaan lupaa ja

mahdollisuutta. Lopulta luvussa 4.5 kuvaan aineistoni erilaisten direktiivien yhteistointaa ja näytän, miten direktiiveistä rakentuu kokonainen tehtävänanto, jolla on tietty sosiaalinen funktio.

4.1 Velvoittava imperatiivi- ja indikatiivilause

Aineistoni direktiivisyyden velvoittavaa tulkintaa ilmentäviä kielenaineiksia ovat imperatiivi- ja indikatiivimodus. Imperatiivilause on direktiivisyyden prototyyppinen ilmeneismuoto (ISK § 1645) ja myös aineistoni tavallinen direktiivi. Direktiivinen indikatiivilause puolestaan esiintyy aineistossa verraten harvoin mutta mielenkiintoisella tavalla. Oppikirjojen tehtävänannoissa esiintyy enimmäkseen myönteisiä imperatiivilauseita. Muutamat aineistoni kielteiset imperatiivilauseet toimivat tietyissä funktioissa. Käsittelen kielteisestä imperatiivilauseesta ja indikatiivilauseesta tuonnempana tässä alaluvussa.

Esimerkkitehtävän 1 kaksi ensimmäistä lausetta edustavat aineistossa prototyyppistä imperatiivimuotoista ohjeistusta:

- (1) **Lue** katkelma Magdalena Hain romaanista *Kolmas sisar*. **Yhdistä** kohdat 1–4 ja fantasiaalle tyypilliset piirteet a–d.
- a. Tekstissä esiintyy olentoja ja voimia, joita ei ole olemassa todellisuudessa.
 - b. Päähenkilö saa auttajan.
 - c. Päähenkilö on sankari, joka on suorittamassa tehtävää.
 - d. Ympäristön kuvausta on paljon, sillä lukija ei tunne miljöötä.
- (*SÄRMÄ* 8, s. 190)

Esimerkin 1 kahden ensimmäisen virkkeen verbit ovat modukseltaan imperatiivisia, ja ohjailun kohde – lukija – on merkitty verbeihin (*lue, yhdistä*). Yksikön 2. persoonassa morfologista imperatiivin tunnusta ei ole. Funktioltaan imperatiivilause on velvoittava toimintaohje eli se edustaa deonttista velvoitetta (ISK § 1554). Imperatiivilauseen tulkinta on tehtävänannon tekstiyhdessä aina velvoittava, mutta sen sävy vaihtelee. Seuraavassa esimerkissä 2 esiintyy toisistaan poikkeavia imperatiiveja:

- (2) **Kirjoita** vaihtoehtoinen loppu Minna Canthin näytelmäkatkelmaan *Työmiehen vaimo* (s. 170–171).
- a. **Pohdi**, miten kohtaaminen olisi voinut edetä, jos Johanna ei olisi antanut rahaa Ristolle tai joku olisi puuttunut tilanteeseen. Mitkä keinot olisivat voineet johtaa tähän ratkaisuun?
 - b. **Kirjoita** kohtaukselle oma vaihtoehtoinen loppu.
 - **Kerro**, mitä tapahtuu, jos asiat olisivat menneet toisin.
 - **Pyri säilyttämään** näytelmän tyyli ja henkilöiden puhuttavat ennallaan.

(*Satakieli* 9, s. 172)

Esimerkissä 2 esiintyvät verbit *kirjoita*, *pohdi*, *kirjoita* ja *kerro* ovat käskymuotoisia. Verbiketju *pyri säilyttämään* on niin ikään kieliopillisesti käsky, mutta sävyltään se on toisenlainen: Kun MA-infinitiivilauseketta käytetään mentaalista tai sosiaalista asiointilaa ilmaisevan verbin yhteydessä, puhutaan suuntautumismuotista (ISK § 479). Imperatiivista ja verbin infinitiivimuodosta muodostuva verbiketju *pyri säilyttämään* kuvaa siis tekemiseen suuntautumista, jolloin imperatiivin velvoittava tulkinta loivenee. Aineistoni imperatiivit voidaan näin asettaa velvoittavuutensa perusteella jatkumoon: Esimerkiksi imperatiivimuotoisten verbien *kirjoita* ja *kerro* tulkinnat ovat velvoittavampia kuin verbirakenteen *pyri säilyttämään*, joka ei aseta ehdotonta vaatimusta toiminnan lopputuloksen laadusta. Eräs aineistossani esiintyvä vastaavassa funktiossa toimiva ilmaus on *koeta kirjoittaa*, ja tekemiseen suuntautuvassa funktiossa toimii myös verbiketju *valmistaudu kertomaan*. Tekemiseen suuntautumista ilmaisevat verbirakenteet mieltyvät ohjeiksi tai neuvoa antaviksi pikemmin kuin käskeviksi.

Aineistoni imperatiivilauseet ovat voittopuolisesti myönteisiä, mutta myös kielteisiä imperatiivilauseita esiintyy, kuten seuraavassa esimerkissä 3:

(3) Lue katkelma Veijo Meren novellista *Kenttävartio* sivulta 205.

- a. Mitä maisemissa näkyviä asioita ensimmäisessä kappaleessa mainitaan?
- b. Kuvaile toisen kappaleen tyyliä.
- c. Mitä kolmannessa kappaleessa tapahtuu?
- d. Kirjoita katkelman tyyllillä lyhyt teksti. Valitse tapahtumapaikaksi arkinen paikka, esimerkiksi koulun piha.
 - Kuvaile ensimmäisessä kappaleessa maisemaa. Tee tarkkoja havaintoja.
 - Kuvaa toisessa kappaleessa pitkä ajanjakso nopeasti ohittaen. Käytä lyhyitä päälauseita.
 - Kuvaa kolmannessa kappaleessa henkilöiden toimintaa. **Älä selitä heidän tekemistensä syitä vaan kirjoita toteavaan sävyyn.**

(*SÄRMÄ* 9, s. 206)

Imperatiivimuotoinen kielto esiintyy aineistossa vain joitakin kertoja, aina laajemman tehtävänannon osana. Sen käyttötarkoitus on spesifi, sillä sen avulla tehtävänannossa oppilasta ohjataan välttämään tyypillisiä kompastuskiviä: Esimerkissä 3 tehtävänä on luetun tekstin, Veijo Meren *Kenttävartion*, tyylin omaksuminen. Kielto sisältää presupposition, jonka mukaan oppilas mahdollisesti ajautuisi *selittelemään* eikä siten pysyisi tehtävän edellyttämässä tyyliässä. *Älä selitä heidän tekemistensä syitä* kieltää *selittelyn*, ja *vaan*-konjunktioilla alkava lause ilmaisee tehtävän onnistumisen kannalta oikean vaihtoehdon. Kielto toimii tehtävänannossa kuvatun kaltaisena tarkentavana toimintaohjeena.

Imperatiivilauseen tulkinta tehtävänannon ohjailevassa tekstiyhteydessä ei mielly voimakkaan käskeväksi vaan pikemmin neuvovaksi ja ohjaavaksi. Toisaalta imperatiivien saamien tulkintojen sävy vaihtelee. Merkityksen kannalta aineiston imperatiivilauseet ohjaavat monenlaisiin toimintoihin: tuottavaan tekemiseen (esim. *kirjoita*), kognitiivisiin prosesseihin (esim. *kuvittele, pohdi*) ja sellaisiin toimintoihin, joihin tarvitaan aktiivinen tekijä, mutta jotka kuvaavat pikemminkin vastaanottamista (*lue*) (Pajunen 2001: 313, 353–354; ISK § 463). Verbisemantiikan lisäksi olennaista on se, minkälaisia täydennyksiä verbi saa. Imperatiivimuotoisiin käsky- ja kieltolauseisiin lukija on merkitty finiitiverbiin. Se, viitataan lukijaan yksilönä vai ryhmänä, on kytköksissä siihen, minkälaisiin toimintoihin tehtävässä ohjataan. Näistä tekijöistä muodostuvaa toiminnan laatua eli lukutapaa käsittelen tuonnempana luvussa 5.

Edellä olen käsitellyt sellaisia direktiivejä, joiden velvoittava tulkinta syntyy lauseen morfosyntaksissa. Kuten luvussa 3 kuvaan, teksti voi olla direktiivinen, vaikkei siihen liittyisi varsinaisia direktiivi-ilmauksia (ks. esim. Muikku-Werner 1993; Heikkinen 2000; Lauranto 2015). ISK:n (§ 1590) mukaan indikatiivilauseella ilmaistaan kategorista väitettä eli asiaintilaa, joka esitetään totena ja varmasti toteutuvana. Indikatiivilla merkitty asiaintila ilmaisee suurempaa episteemistä varmuutta tai deonttista velvoitetta kuin sellaiset kielelliset valinnat, joissa on esimerkiksi välttämättömyyttä ilmaiseva modus (mp.). Indikatiivilauseen direktiivinen tulkinta on siten esimerkki tekstiyhteydessä syntyvästä direktiivisyydestä. Tehtävänannossa indikatiivimuotoinen lause voi toimia toimintaohjeena ja johdatella tehtävään. Joskus indikatiivilause liittyy tehtävänantoon joko luettua tai oppilaan itsensä kirjoittamaa tekstiä kuvaavana lauseena. Seuraava tekstiesimerkki 4 on osa laajempaa tehtäväkokonaisuutta, jossa indikatiivilauseella luonnehditaan tulevaisuuteen sijoittuvaa toimintaa:

(4) Lähde kirjasukellukselle! Valitse luettavaksesi kirja esimerkiksi sivuilta 196–197. **Kirjasukelluksen aikana luet kirjan ja tutustut siihen monipuolisesti.**
(Kirjasukellus: Päähenkilön roolipiiirros. *Satakieli* 7, s. 163. Lyhennetty.)

ISK:n (§ 1663) mukaan indikatiivimuotoinen deklarativilause eli väitelause, jonka verbi on presensissä, voi tietyissä yhteyksissä toimia ohjeena tai neuvona. Tehtävänannon tekstiyhteydessä indikatiivilauseen direktiivinen tulkinta on hyvin velvoittava, sillä väitelauseella ilmaistu asia esitetään totena, varmasti tapahtuvana. Lisäksi esimerkissä 4 suoralla puhuttelulla (*luet, tutustut*) aktivoidaan ja sitoutetaan oppilasta tekstiin (vrt. esim.

Revitzer 2016: 58). Myös seuraavassa esimerkissä 5 indikatiivi on toimintaohje, jolla kuvataan tulevaa toimintaa:

- (5) Lukekaa Maria Vuorion novelli *Smaragdisilmä* ja käsitelkää novellia ryhmässä.
- Valitkaa yksi seuraavista tehtävistä. **Jokainen ryhmän jäsen tekee itsenäisesti saman tehtävän.**
 - Piirrä kuva novellin päähenkilöstä ja Vilmasta.
 - Pohdi ja kirjoita, mitä ajattelet novellin tapahtumista.
 - Kaikka ei novellissa kerrota suoraan. Pohdi ja kirjoita, mitä minäkertojan pitäisi mielestäsi tehdä ja sanoa.
 - Kirjoita novellille vaihtoehtoinen loppu.
 - Vertailkaa, miten eri tavoin toteutitte tehtävän. Miten päädyitte valitsemiinne ratkaisuihin?
 - Pohtikaa yhdessä, mitä merkityksiä on novellin otsikolla *Smaragdisilmä*.

(*Satakieli* 7, s. 142)

Esimerkkitehtävässä 5 ryhmän jäseniä puhutellaan ensin monikkomuotoisilla imperatiiveilla (*lukekaa, käsitelkää, valitkaa*), minkä jälkeen ohjeistus kohdennetaan kuhunkin *ryhmän jäseneen* yksilöinä: Tällöin verbi on indikatiivissa ja yksikön 3. persoonassa (*tee*). Kun direktiivisessä funktiossa toimivan indikatiivilauseen subjekti on 3. persoonainen, on ohjailun kohteena tyypillisesti ryhmä, ei yksittäinen ihminen (ISK § 1664). Esimerkkilauseessa *Jokainen ryhmän jäsen tekee itsenäisesti saman tehtävän* varsinainen suora puhuttelu jää puuttumaan: *ryhmän jäsen* ei mielly puhuteltavaksi vaan pikemmin puheenalaiseksi. Väitelauseella kuitenkin esitetään totena se tapa, jolla tehtävä toteutetaan, joten indikatiivilauseen ohjaileva tulkinta on myös 3. persoonaisena voimakas. Kuten imperatiivi, myös velvoittava indikatiivi mielletty tehtävänannon tekstiyhteydessä ohjeeksi tai neuvoksi (ks. ISK § 1663–1664).

Ohjeen tai neuvon funktion lisäksi indikatiivilause voi johdatella tehtävään, kuten esimerkissä 6:

- (6) Lukekaa Maria Vuorion novelli *Smaragdisilmä* ja käsitelkää novellia ryhmässä.
- Valitkaa yksi seuraavista tehtävistä. Jokainen ryhmän jäsen tekee itsenäisesti saman tehtävän.
 - Piirrä kuva novellin päähenkilöstä ja Vilmasta.
 - Pohdi ja kirjoita, mitä ajattelet novellin tapahtumista.
 - Kaikka ei novellissa kerrota suoraan.** Pohdi ja kirjoita, mitä minäkertojan pitäisi mielestäsi tehdä ja sanoa.
 - Kirjoita novellille vaihtoehtoinen loppu.
 - Vertailkaa, miten eri tavoin toteutitte tehtävän. Miten päädyitte valitsemiinne ratkaisuihin?
 - Pohtikaa yhdessä, mitä merkityksiä on novellin otsikolla *Smaragdisilmä*.
- (*Satakieli* 7, s. 142)

Esimerkissä 6 indikatiivilause *Kaikkea ei novellista kerrota suoraan* pohjustaa tehtävää. Se ohjaa *pohtimaan*, mitä tekstissä jätetään sanomatta ja minkälaisiin implisiittisiin seikoihin oppilas voisi omassa kirjoituksessaan tarttua. Se ohjaa lukemaan rivien välistä, ja indikatiivilause voi siten johdatella hyödyntämään omaa mielikuvitusta. Lisäksi indikatiivi voi liittyä tehtävänantoon tekstiä luonnehtivina väitteinä. Tällöin oppilaan tehtävänä on esimerkiksi lukea kaksi tehtävässä nimettyä runoa ja pohtia, kumpaa käsillä olevaa tekstiä väitellään (esim. *Runossa ei ole loppusointuja. SÄRMÄ 9, s. 207*) kuvaa. Tällöin indikatiiviin ei liity ohjailevaa tulkintavaihtoa, vaikka väitellään tarjotaankin mahdollisia tulkintaa ohjaavia luonnehdintoja. Kun kyseessä on oppilaan oma teksti, direktiivinen tulkinta on ilmeinen. Näin on seuraavassa esimerkissä 7:

(7) Kirjoita lukupäiväkirjan muut viestit tasaisin väliajoin. Voit kirjoittaa samalle henkilölle useammankin viestin. Sido viestisi sisältö aina kirjan tapahtumiin ja niiden herättämiin ajatuksiin. **Hyvä lukupäiväkirja paljastaa, miten ajatuksesi tai tunteesi muuttuvat lukemisen aikana.** Mikä muutoksen saa aikaan?
(Tee lukupäiväkirja kirjeinä. *Satakieli 7, s. 199*. Lyhennetty.)

Virkkeellä *Hyvä lukupäiväkirja paljastaa, miten ajatuksesi tai tunteesi muuttuvat lukemisen aikana* (7) luonnehditaan onnistunutta tehtävän lopputuotetta. Se sisältää presuppositiona tiedon, millainen *hyvä lukupäiväkirja* on. Virkkeellä ilmaistu asiointi esitetään totena, jonakin sellaisena, jota kohti oppilaan tulisi pyrkiä. Ohjaileva ja neuvova tulkinta on tällöin voimakas.

Edellä olen kuvannut, minkälaisissa yhteyksissä indikatiivilause oppikirjan tehtävänannon osana esiintyy. Se esiintyy harvakseltaan, mutta sillä on joitakin edellä esiteltyjä funktioita: toimintaan ohjaaminen ja luetun tai oppilaan itsensä kirjoittaman tekstin luonnehdinta. Tehtävänannon tekstiyhteydessä indikatiivilause saa neuvovan ja ohjailevan tulkinnan. Sen tulkinta on kuitenkin myös velvoittava, ja siten se asettuu jatkumoon aineiston imperatiivimuotoisten direktiivien kanssa.

4.2 Sitouttava puhuttelu ja kysymyslause

Tehtävänannossa esiintyy direktiivisiä kielenaineiksia, joiden tulkinta on lukemiseen sitouttava. Näitä ovat puhuttelu ja interrogatiivi- eli kysymyslause. Oppikirjan tehtävänanto on aina osoitettu jollekulle eli tekstin lukijalle. Persoonaa merkitään yksikön tai monikon 2. persoonaisella verbillä, nollapersoonaisilla muodoilla tai passiivilla. Persoonamuotoisella verbillä vastaanottaja sitoutetaan luettuun ja teksti, tehtävänanto, kohdennetaan sitä kunakin hetkenä tarkastelevalle henkilölle. Nollapersoonaa tarjoaa yksikön ensimmäisen

ja toisen persoonan kaltaisen samaistumisen paikan (ks. Laitinen 1995), siinä missä passiivi implikoi puhuttelun kohteeksi joukkoa (ISK § 1363). Persoonan valinta ja mahdollinen suora puhuttelu saavat direktiivisen tulkinnan jo sellaisenaan: Ohjailun vaikuttavuuden kannalta on merkityksellistä, kohdistetaanko esimerkiksi velvoite tai lupa *sinulle, teille* vaiko nollapersoonaiselle taka-alalle tai passiivin keinoin joukkoon häivytetylle tekijälle. Esimerkissä 8 puhuteltava varioi:

- (8) **Lukekaa** Maria Vuorion novelli *Smaragdisilmä* ja **käsitelkää** novellia ryhmässä.
- a. **Valitkaa** yksi seuraavista tehtävistä. Jokainen ryhmän jäsen **tekee** itsenäisesti saman tehtävän.
- **Piirrä** kuva novellin päähenkilöstä ja Vilmasta.
 - **Pohdi** ja **kirjoita**, mitä **ajattelet** novellin tapahtumista.
 - Kaikkea ei novellissa kerrota suoraan. **Pohdi** ja **kirjoita**, mitä minäkertojan pitäisi **mielestäsi** tehdä ja sanoa.
 - **Kirjoita** novellille vaihtoehtoinen loppu.
- b. **Vertailkaa**, miten eri tavoin **toteutitte** tehtävän. Miten **päädyitte** valitsemiinne ratkaisuihin?
- c. **Pohtikaa** yhdessä, mitä merkityksiä on novellin otsikolla *Smaragdisilmä*. (*Satakieli* 7, s. 142)

Esimerkin 8 ensimmäisissä virkkeissä puhutellaan joukkoa (*lukekaa, käsitelkää, valitkaa*). Persoonaa vaihtuu yksikön 3. persoonaan, kun subjekti on *jokainen ryhmän jäsen*. Se viittaa kaikkiin edellä puhutellun joukon jäseniin yksilöllisesti. Seuraavaksi kutakin ryhmän jäsentä puhutellaan henkilökohtaisesti, kun verbi on yksikön 2. persoonassa (*pohdi, kirjoita, ajattelet*). Myös ilmaus *mielestäsi* kohdentuu lukijaan yksilönä, mikä käy ilmi yksikön 2. persoonan omistusliitteestä *-si*. Kuhunkin yksilöön viitataan myös kohdissa b ja c, kun joukkoa puhutellaan monikon 2. persoonaisilla verbeillä (*vertailkaa, toteutitte, päädyitte, pohtikaa*). Puhuttelu toimii tehtävänannossa lukemiseen sitouttavana direktiivisyytenä (vrt. Revitzer 2016: 58). Sen keinoin lukijalle osoitetaan, mitkä tehtävän osat ohjaavat yksilölliseen toimintaan ja mitkä yhteistoiminnallisuuteen.

ISK:n (§ 1645) mukaan interrogatiivi voi tietyin ehdoin toimia keskustelussa direktiivisenä. Interrogatiivi- eli kysymyslause esiintyy tiuhaan oppikirjojen tehtävänannoissa, ja sen funktio on direktiivinen, vaikka se poikkeaa ISK:n keskusteluanalyttisestä näkökulmasta. Aineistossa tyypillinen kysymyslause on hakukysymys. Vaihtoehtokysymyksiäkin esiintyy, ja niillä on tietty funktio. Edellä luvussa 4.1 näytän, että esimerkiksi aineistoni imperatiivilauseissa lukija on aina kielellisesti läsnä. Seuraavasta esimerkistä 9 käy ilmi, että myös kysymyslause voi olla kielellisesti kohdennettu lukijalle:

(9) Lue tekstit 1–3 ja vertaile niitä.

- a. Mihin kaunokirjallisuuden päälajeihin tekstit kuuluvat? **Mistä tunnistat lajin?**
- b. Mistä tekstit kertovat? Kirjoita jokaisesta noin 1–2 virkkeen mittainen tiivistys.
- c. Keskustelkaa tekstien herättämistä ajatuksista.

(*Satakieli* 7, s. 145)

Esimerkin 9 lauseessa *Mistä tunnistat lajin?* tekstin vastaanottaja on läsnä verbin persoonapäätteessä. Vaikka tekstin vastaanottajaa ei aina kielellisesti merkitä, kysymyslause on aina kohdennettu jollekulle, lukijalle. Mikäli kysymyslauseen subjektina on esimerkiksi henkilöhahmo tai tekstiin liittyvä esine tai olento, sen avulla lukijaa ohjataan erittelemään käsillä olevan tekstin sisäisiä asioita, tekemään päätelmiä ja tulkintoja. Kysymyslauseen funktio tehtävänannossa on kahtalainen: Kuten tehtävänanto yleensäkin, se yhtäältä aktivoi lukijaa. Toisaalta se sitouttaa lukijaa käsillä olevaan tekstiin (ks. Häkkinen 2002: 11–12; Luzon 2013: 447).

Tehtävänantojen kysymyslauseet ovat tyypillisesti hakukysymyksiä, kuten esimerkiksi 10:

(10) Lue katkelma Andy Mulliganin romaanista *Roskaa*.

- a. **Millaisessa kaupungissa Raphael elää?**
 - b. **Millä ilmauksilla Raphael kuvaa kaatopaikan kokoa?**
 - c. Etsi, mitä Raphael löytää katkelman lopusta.
 - d. **Miten tarina voisi jatkua?** Etsi tarinalle jatkoa parisi kanssa.
- (*SÄRMÄ* 7, s. 183)

Hakukysymysten (10) avulla lukijaa ohjataan kiinnittämään katse tekstin sisäisiin asioihin. Esimerkkitehtävän kohdissa a (*Millaisessa kaupungissa Raphael elää?*) ja b (*Millä ilmauksilla Raphael kuvaa kaatopaikan kokoa?*) oppilas harjaantuu etsimään tekstistä jaksoja, joissa kuvataan miljöötä. Kirjallisuustieteellistä miljöön käsitettä ei tehtävässä kuitenkaan nimetä. Tehtävänannossa ei siten odoteta käsitteistön hallintaa, mutta kysymykset opettavat analyyttistä lukutapaa. Kohta d (*Miten tarina voisi jatkua?*) on edellisten lailla kytköksissä luettuun tekstiin, mutta tehtävän fokus siirtyy oppilaaseen itseensä. Konditionaalimuotoisella modaaliverbillä (*voisi*) ilmaistaan kuvittelua ja mahdollisuuksia. Kysymys sitouttaa, ja siihen liittyvä imperatiivilause *Etsi tarinalle jatkoa parisi kanssa* velvoittaa oppilaan ideoimaan jatkoa.

Seuraavassa esimerkissä 11 oppilasta johdatetaan runon erittelyyn hakukysymysten avulla:

- (11) Lue sivut 198–199 ja tutki runoa *Me lennetään*.
- Kuinka monta säettä on runossa *Me lennetään*?**
 - Kuinka monta säkeistöä runossa on?**
 - Etsi runosta alkusointu.
 - Etsi runosta loppusointu.
 - Etsi runosta personifikaatio.
- (*SÄRMÄ* 7, s. 200)

Hakukysymyksillä *Kuinka monta säettä on runossa *Me lennetään*?* ja *Kuinka monta säkeistöä runossa on?* (11) ohjataan konkreettiseen tekemiseen eli laskemiseen. Toiminnan laadun kannalta hakukysymysten funktio ei juuri poikkea tehtävänannon imperatiiveista (vrt. Lue sivut 198–199 ja tutki runoa *Me lennetään* ja *Etsi runosta alkusointu ~ loppusointu ~ personifikaatio*). Imperatiivin ja kysymyksen ero on juuri ohjailun funktiossa: imperatiivi velvoittaa siinä missä kysymyslause sitouttaa. Toisin kuin edellä käsitellyssä esimerkissä 10, esimerkissä 11 oppilaan odotetaan hallitsevan käsitteistöä. Tehtävästä suoriutuakseen hänen tulee tietää, mitä tarkoittavat *säe* ja *säkeistö* (myös *alku-* ja *loppusointu* sekä *personifikaatio*). Hakukysymysten funktio hahmottuu moninaiseksi: Niiden avulla oppilas yhtäältä sekä sitoutetaan lukemaan tarkasti että toisaalta ohjataan erittelemään tekstiä ja tekemään siitä havaintoja. Lisäksi oppilas harjaantuu nimeämään havaintonsa kirjallisuus- ja lajiteoreettisilla käsitteillä. Edellä kuvatun analyttisen otteen lisäksi hakukysymysten avulla lukijaa ohjataan sanoittamaan tekstin pohjalta syntyviä vaikutelmia ja ajatuksia (12):

- (12) Lue katkelma Aino Kallaksen romaanista *Sudenmorsian* sivulta 180.
- Millainen Aalo on päivisin?
 - Millaiseksi Aalo muuttuu öisin? Mikä saa muutoksen aikaan?
 - Mitä Aalon kaksi eri puolta, päivä- ja yöminä, mielestäsi symboloivat?**
 - Mitä kauhukirjallisuuden piirteitä tekstistä voi tunnistaa?
 - Etsi tietoa ihmissusimyytistä. Kokoa tiedot ajatuskartaksi.
- (*Satakieli* 9, s. 182)

Esimerkissä 12 lukija on koodattu tekstiin ilmauksella *mielestäsi*. Fokus on tekstin vastaanottajassa, ei niinkään käsillä olevassa tekstissä. Ilmauksella *mielestäsi* eksplisiittisesti pyydetään oppilaan ajatuksia ja arviointia tekstin sisäisistä asioista. Vastaavassa tehtävässä toimii yksikön 2. persoonainen verbi *ajattelet* (esim. *Mitä ajattelet katkelman aikuisista?* *SÄRMÄ* 9, s. 224). Tällaisilla ilmauksilla luodaan tilaa oppijan omalle tulkinnalle, *mielipiteelle*. Esimerkissä 12 harjaantuvat myös kirjallisuuden tulkinnan taidot: tehtävässä tehdään sijaa yksilöllisille tulkintoille, joita oppilasta rohkaistaan sanoittamaan.

Hakukysymysten ohella aineistossa on myös vaihtoehtokysymyksiä. Ne esiintyvät hakukysymysten yhteydessä edellisiä täydentäen (13):

(13) Tutki runon tunnelmaa.

- Millainen on runon tunnelma? **Onko se esimerkiksi iloinen, pelottava vai surullinen?**
- Mistä tunnelma syntyy?

(Näin tulkitset runoa. *SÄRMÄ* 7, s. 203. Lyhennetty.)

Tekstiesimerkki 13 on osa laajempaa runon tulkintaan ohjaavaa tehtävää. Siinä oppilasta ohjataan *tutkimaan runon tunnelmaa*. Vaihtoehtokysymys *Onko se esimerkiksi iloinen, pelottava vai surullinen?* kutsuu arvioimaan tekstin sisäisiä asioita tai ominaisuuksia: Tehtävänannossa eksplisiittisesti tarjotaan erilaisia tunnelman tulkintamahdollisuuksia, joita ovat *iloinen, pelottava* ja *surullinen*. Ilmaus *esimerkiksi* vihjaa, että mahdollisia tulkintoja on olemassa enemmän kuin mainitut kolme. Ennalta nimetyt vaihtoehdot auttavat lukijaa mutta myös johdattelevat. Hakukysymyksen niukka esiintyminen voinee selittyä juuri sillä: valmiiden vaihtoehtojen tarjoaminen väistämättä rajaa joitakin tulkintamahdollisuuksia pois ja siten kaventaa oppilaan omalle ajattelulle varattua tilaa.

Ohjailun kannalta sekä puhuttelun että kysymyslauseen funktio on lukemiseen sitouttava. Sanasemantiikan tarkastelun kautta käy ilmi, minkälaisia vastauksia kysymyslauseilla haetaan: On olennaista, minkälainen verbi kysymyslauseessa esiintyy ja mitä muuta kielellistä ainesta verbiin liittyy. Tyypillisesti hakukysymyksessä nimetään tekstin sisäisiä asioita ja käsitteistöä (esim. *henkilö, miljö, säe*). Tällaisten kysymyslauseiden tavoitteena tyypillisesti on ohjata oppilasta kirjallisuuden erittelyyn ja tulkintaan.

4.3 Konditionaalinen lupa ja mahdollisuus

Edellä olen kuvannut aineistossani direktiivisyyden ilmenemismuotoja, joiden tulkinta on lukemiseen velvoittava (4.1) ja sitouttava (4.2). Niiden ohella oppikirjoissa esiintyy tehtävänantoja, joiden tulkinta on lupaa ja mahdollisuutta ilmentävä. Tällainen direktiivisyys on oppikirjan tehtävänannon tekstilajissa epätyypillistä. Näissä tapauksissa tehtävänantoihin liittyy modaaliverbi (*voida*) tai lauseen aloittava konjunktio *jos*. Finiittiverbi voi myös olla konditionaalissa, jolloin siihen liittyy konditionaalin *-isi*-tunnus. ISK:n (§ 1645; ks. myös Muikku-Werner 1993) luokittelun mukaan modaaliverbi *voida* liittyy direktiivisyyden luvan ja ehdotuksen funktioihin.

Hakukysymyksiin liittyvän oman alaluokkansa muodostavat kysymyslauseet, joihin liittyy modaaliverbistä *voida* ja A-infinitiivistä muodostuva verbiketju (14):

- (14) Lue katkelma David Williamsin nuortenromaanista *Poika ja mekko*.
- Mikä katkelmista on kerrontaa, mikä kuvausta ja mikä dialogia? Perustele valintasi.
 - Mitä havaintoja **voit tehdä** katkelmien perusteella kirjan päähenkilöstä Dennisistä? Kokoa havaintosi ajatuskartaksi.
- (*Satakieli* 7, s. 148)

Esimerkissä 14 modaaliverbi on yksikön 2. persoonassa (*voit*). Fokus on lukijassa, ja puhuttelun avulla hänet sitoutetaan luettuun (ks. esim. Luzon 2013). Modaaliverbillä *voida* ilmaistaan tässä tapauksessa mahdollisuutta: tehtävässä eksplisiittisesti kysytään, millälaisia havaintoja lukijan on tarkasteltujen katkelmien perusteella mahdollista tehdä. Kun tarkastellaan tehtävänantoja, joihin liittyy modaaliverbi *voida*, yksikön 2. persoonainen muoto on aineistossa tavallisin. Sen ohella esiintyy yksikön 3. persoonaista muotoa, kuten esimerkissä 15:

(15) Lukekaa runon vieressä olevat tekstit. Tulkitkaa runoa:

- Mitä runossa tapahtuu?
- Mitä kielikuvia löydätte runosta? Pohtikaa, mitä kielikuvat tarkoittavat.
- Millä eri sanoilla runossa kuvataan vettä? Mitä vesi voisi symboloida?
- Mitä joutsen mielestänne symboloi runossa?
- Selvittäkää, mitä joutsenlaulu usein tarkoittaa taiteessa.
- Mikä on runon teema? **Millaisia tulkintoja runosta voi tehdä?**

(*Satakieli* 9, s. 183. Lyhennetty.)

Esimerkissä 15 modaaliverbi on yksikön 3. persoonassa, mutta ilmisubjekti puuttuu. Se on siis nollapersoonainen. Nolla tarjoaa samaistumisen paikan kenelle tahansa eli se on yleistävä (Laitinen 1995: 346). Suoran lukijaviitteisen puhuttelun puuttuminen loiventaa direktiivistä tulkintaa. Tyypillisimmillään nolla mieltyy yksipersoonaiseksi (ISK § 1363). Esimerkissä 15 nolla kuitenkin esiintyy ympäristössä, jossa muut puhuttelevat verbit ovat monikon 2. persoonassa ja siten viittaavat ryhmään (*lukekaa, tulkitkaa, löydätte, pohtikaa, selvittäkää*). Persoonapäätteestä *-nne* käy ilmi, että ilmaus *mielestänne* viittaa niin ikään joukkoon. Nämä piirteet vihjaavat, että esimerkkilauseessa *Millaisia tulkintoja runosta voi tehdä?* nolla viittaisi pikemmin joukkoon kuin yksilöön. Siten tehtävässä kysytty *tulkinnat* ovat jotakin yleistettävämpää, eivät ainoastaan yksilön ajatteluun kiinnittyvää. Laajemmin verbiketju *voi tehdä* ilmaisee mahdollisuutta. Runosta nousevien tulkintojen kannalta se implikoi, että mahdollisia tulkintoja on useita. Vaikutelma korostuu, kun viittauskohteena on ryhmä eikä yksilö. Tällöin on odotuksenmukaista, että ryhmässä syntyy monenlaisia tulkintoja, joista neuvotellaan.

Seuraavassa esimerkissä 16 modaaliverbi *voida* on konditionaalissa:

(16) Lue Teuvo Pakkalan novelli *Mahtisana* sivuilta 174–177.

- a. Millaisesta tilanteesta novelli alkaa? Miksi lapset ovat niin hiljaisia ja pidättyväisiä?
- b. Kuka on novellin päähenkilö? Millainen hän on?
- c. Kuka on Willie? Millainen hän on?
- d. Millaisia odotuksia novellissa on aluksi tyttöjä ja poikia kohtaan?
- e. Miten odotukset rikkoutuvat?
- f. Miten Maijaan aletaan novellin edetessä suhtautua?
- g. **Mitä sana *stiiknaifuulia* voisi tarkoittaa?**
- h. Millainen on novellin loppu?
- i. Mitä realismin piirteitä novellissa on?
- j. Mihin novellissa otetaan kantaa?

(*Satakieli* 9, s. 172)

Esimerkissä 16 oppilasta ohjataan pohtimaan tekstissä esiintyvän sanan *stiiknaifuulia* merkitystä. Konditionaalimodukseen liittyvät mahdollisuuksien eli vaihtoehtoisten todellisuuksien merkitykset. ISK:n (§ 1592) mukaan konditionaalilla ilmaistu asiantila on ole-massa yksilön, tässä tapauksessa tehtävänannon lukijan, mielessä eikä välttämättä lain-kaan reaalimaailmassa. Modaaliverbiin *voida* liittyy itsessään episteeminen mahdolli-suutta ilmaiseva tulkinta. Kun modaaliverbi on konditionaalissa, tehtävissä olevien tul-kintojen joukko laajenee ja oppilaan omalle ajattelulle ja kuvittelulle luodaan entistä enemmän tilaa.

Edellä olen käsitellyt kysymyslauseita, joihin liittyy modaaliverbi. Modaaliverbi *voida* esiintyy aineistossa myös imperatiivilauseiden yhteydessä (17):

(17) Lue Olavi Laurin runo *Merkituli*.

- a. Mitä runossa tapahtuu?
- b. Kuka tai mikä on runon puhuja?
- c. Mitä puhuja odottaa?
- d. **Listaa** 3–5 piirrettä, joista **voi päätellä**, että kyseessä on modernistinen runo.

(*SÄRMÄ* 9, s. 208)

Kuten esimerkissä 17, nollapersoonaisesta modaaliverbistä ja A-infinitiivistä muodos-tuva verbiketju *voi päätellä* viittaa lukijaan, kun sitä edeltää yksikön 2. persoonassa oleva imperatiivimuotoinen verbi *listaa*. Nollan tarjoaman samaistusmahdollisuuden myötä päätelmä mieltyy yleismaailmallisemmaksi, ei yksin lukijan omaksi. Kun alisteisessa ky-symyslauseessa esiintyvä modaaliverbi *voida* on indikatiivissa, imperatiivi on aineistossa konkreettinen verbi (ks. *Listaa* 3–5 piirrettä, joista *voi päätellä*, että kyseessä on moder-nistinen runo). Seuraavassa esimerkissä 18 imperatiivilauseisiin liittyvien alisteisten ky-symyslauseiden modaaliverbit ovat konditionaalissa:

(18) Lue Augusto Monterrosónin lyhyt kertomus ja harjoittele tulkintaa. Tee muistiinpanoja päätelmistäsi.

- a. Tulkitse dinosauruksen hahmoa:
 - Millaiseksi kuvittelet dinosauruksen? Miltä se näyttää?
 - Onko dinosaurus mielestäsi pelottava vai kiltti?
 - Onko dinosaurus yleinen vai harvinainen?
 - Mitä muuta dinosaurukseen liittyy?
 - Etsi dinosauruksen määritelmiä. Mitä lisätietoa ne antavat kertomukseen?
 - b. **Pohdi**, mikä kertomuksen dinosaurus **voisi** vertauskuvallisesti **olla**.
 - c. Pohdi tarinan päähenkilöä. Kuka hän on? Missä hän on?
 - d. **Tulkitse**, mitä herääminen **voisi tarkoittaa** vertauskuvallisesti.
 - e. Yhdistä vastauksesi niin, että teet kertomuksesta kokonaisen tulkinnan.
 - f. Keskustelkaa luokassa tulkinnoistanne. Mitä kertomus **voisi** tarkoittaa?
- (Satakieli 7, s. 180)

Esimerkissä 18 imperatiivimuotoiset kognitioverbit *pohdi* ja *tulkitse* esiintyvät konditionaalimuotoisen modaaliverbin yhteydessä. Sekä modaaliverbi että konditionaalimuotoisuus ilmentävät mahdollisuuksia. Kognitio- ja modaaliverbin sekä konditionaalimuotoisuuden yhteisiintyminen ennakoii vahvasti kokijuuksia sekä mielikuvituksen ja lukijan oman tulkinnan hyödyntämistä tekstin lukemisessa (ISK § 1562, 1592; Pajunen 2001: 313). Tehtävänannossa imperatiivi on tyypillisesti suora toimintaohje, deonttista velvoitetta ilmentävä käsky tai kielto. Kun imperatiiviin liittyy modaaliverbiä ja A-infinitiivistä muodostuva verbiketju (*voi päätellä, voisi olla, voisi tarkoittaa*) velvoittavuus loivenee ja tehtävänanto saa deonttisen mahdollisuuden tulkintavaihtoehdon sävyjä.

Konditionaalisilla kielenaineilla oppilasta ohjataan arvioimaan tekstin sisäisiä asioita mutta myös tekstinulkoisiin toimintoihin. Konditionaali ja modaaliverbi *voida* toimivat tehtävänannoissa muissakin funktioissa. Niiden avulla esimerkiksi ehdotetaan tapoja, joilla toiminta voidaan toteuttaa (19):

(19) Pako koulusta

- a. Lue veljesten pako lukkarin koulusta sivuilta 161–163.
- b. Suunnittele modernisoitu versio veljesten koulupaosta.
- c. Kirjoita oma versiosi paosta niin, että tekstin tunnistaa pohjautuvan Seitsemän veljeksen katkelmaan. **Voit mukailla Kiven versiota uskollisesti tai kirjoittaa tekstisi novelliksi tai näytelmän kohtaukseksi.**

Modernisoi esimerkiksi nämä

- henkilöiden nimet ja puhetapa
- tekstin kieli
- koulumaailman säännöt
- koulutarvikkeet
- karkumatkan syy
- rangaistukset

(Satakieli 9, s. 165)

Esimerkissä 19 verbiketju *voit mukailla* toimii tarkentavana, useita toimintatapoja tarjoavana ohjeena. Se esiintyy tekstiympäristössä, jossa on useita velvoittavia imperatiiveja (*lue, suunnittele, kirjoita, modernisoi*). Kun ympäröivä teksti on tulkinnaltaan velvoittava, mahdollisuutta ilmentävä kielenaine on kohosteinen. Lupaa ja mahdollisuutta ilmentävät kielenaineet liittyvät siis paitsi varsinaiseen lukutapaan niin myös konkreettisiin toiminnan tapoihin. Vastaavasti konditionaalimoduksen avulla oppilasta voidaan myös ohjata ideoimaan ja perustelemaan toimintaansa (*Palaa lopuksi kiinnostavimman kirjan luokse. Kerro muille, miksi **haluaisit** lukea sen. SÄRMÄ 8, s. 177*). Esimerkissä 20 konjunktioilla *jos* ilmaistaan niin ikään toiminnan tapaa, tekemisen järjestystä:

(20) Harjoittele runon lausumista ääneen.

- Mieti, miten nopeasti tai hitaasti luet runon.
- Suunnittele, missä kohdin pidät taukoja ja mitä kohtia painotat lukiessasi.
- Kokeile, miten eri lukutavat muuttavat runoa.
- Päätä, miten olet lavalla ja liikutko esityksen aikana.
- **Jos** esitätte runon parin kanssa, jakakaa lukuvastuu.

(*Satakieli 9, s. 237*)

Yllä konjunktio *jos* luo lauseiden välille konditionaalisen suhteen: Virkkeen ensimmäisessä lauseessa **Jos** esitätte runon parin kanssa asetetaan ehto, jonka toteutuessa toisen lauseen ilmaiseva asiantila (*jakakaa lukuvastuu*) on mahdollinen tai todennäköisesti toteutuva.

Konditionaaliin kielenaineisiin liittyvät erilaiset fiktiivisiin maailmoihin ja arkitodellisuuksiin liittyvät mahdollisuudet ja vaihtoehdot. Modaaliverbi *voida*, konditionaalimodus sekä konjunktio *jos* ohjaavat tyypillisesti luetun käsittelyyn. Keskiöön asettuvat oman ajattelun ja mielikuvituksen korostaminen mielekkään oppimisen osatekijöinä. Konditionaaliset kielenaineet ohjaavat myös erilaisiin konkreettisiin toiminnan tapoihin silloin, kun oppilaalle tarjotaan mahdollisuus valita itselle mielekäs tapa toimia. Tehtävänannon tekstiyhteydessä modaalisuuden velvoittava tulkinta on odotuksenmukainen. Tehtävänannon velvoittavassa tekstiympäristössä toisinaan esiintyvien lupaa ja mahdollisuutta ilmentävien kielenainesten sävy voimistuu. Revitzer (2016) käyttää tällaisista luvan annoista lyhyemmin nimitystä *luvanto*, mitä pidän myös oman tutkimukseni kannalta hyödyllisenä käsitteenä. Mikäli konditionaalinen lupaa ja mahdollisuutta ilmentävä kielenaine liittyy imperatiivilauseeseen, sen velvoittava tulkinta loivenee. *Satakieli*-sarjan oppikirjoissa esiintyy määrällisesti enemmän lupaa ja mahdollisuutta ilmaisevia kielenaineita kuin *SÄRMÄ*-sarjassa. Toisaalta *Satakieli* kattaa suuremman osan tarkastellusta

tekstistä: *Satakielessä* aineistooni liittyvien tehtävänantojen lukumäärä on 106 kappaletta (6 605 sanetta) ja *SÄRMÄ*-sarjassa 77 (3 857 sanetta).

4.4 Ohjailusta lukutapoihin

Edellä olen kuvannut, minkälaisia äidinkielen oppikirjan tehtävänannon tekstilajille ominaisia direktiivejä aineistossani esiintyy. Käskyillä, kielloilla, neuvoilla, ohjeilla, puhuttelulla, kysymyksillä sekä luvan ja mahdollisuuden ilmauksilla on kaikilla omat tehtävänsä: Käskyt velvoittavat erilaisiin toimintoihin, ja kielloilla annetaan tarkentavia ohjeita. Imperatiivimuotoisten käskyjen ja kieltojen velvoittava tulkinta ei korostu, sillä ne esiintyvät tekstiympäristössä, jonka tulkinta on odotuksenmukaisesti ohjaileva. Siten ne mieltyvät neuvoviksi tai ohjaaviksi. Indikatiivilause voi tehtävänannon tekstiyhteydessä toimina neuvona tai ohjeena, vaikkei se olekaan väitelauseen ensisijainen tulkinta. Indikatiivi toimii aineistossa myös velvoittavana. Sen ohjaileva tulkinta osoittaa, että tehtävänannon tekstilajille ominaista direktiivisyyttä ei tule tarkastella yksinomaan konventionaalisen kielellisen direktiivisyyden kautta. Sekä puhuttelun että kysymyslauseen tulkinta on lukemiseen sitouttava, ja konditionaaliset kielenaineokset toimivat mahdollisuuden ilmaisemisen ja luvan antamisen funktioissa.

Oppikirjojen tehtävänantojen ohjailua tarkasteltaessa kiinnostavaa on erilaisten direktiivien yhteistoiminta, ja sen tutkiminen onkin välttämätöntä kunkin tehtävänannon kokonaistulkinnan muodostumisen kannalta. Aineistoni tehtävänanto on aina moniosainen, ja se rakentuu toisiaan täydentävistä osista. Moniosainen tehtävänanto on merkitty numerolla, ja sen alakohdat on tyypillisesti järjestetty aakkosin. Tehtäväkokonaisuuteen voi myös liittyä useita numeroituja ja aakkostettuja alakohtia, jolloin kyseessä on laajempi projektityö. Tehtävänannon ensimmäinen askel on tavallisesti imperatiivilause, joka sisältää vastaanottamista ilmaisevan tekoverbin *lukea* (Pajunen 2001: 353–354). Tyypillisesti *lukea* on yksikön 2. persoonassa (*lue*), mutta myös monikon 2. persoonasta muotoa (*lukekaa*) esiintyy runsaasti. *Lukea* johdattelee tekstin pariin, ja sitä seuraavat direktiivit ja muu kielellinen aines johdattelevat varsinaisiin lukutapoihin. Tehtävänannon ensimmäisessä vaiheessa ja lauseenalkuisessa asemassa esiintyy muitakin imperatiiveja. Ne ohjaavat luettavan valintaan, tiedon hankintaan ja ryhmässä toimimiseen (*etsiä, tutustua, ottaa selvää, valita, jakaa*) sekä varsinaiseen tekstin parissa ja pohjalta toimimiseen (*tehdä, kirjoittaa, pureutua [runoon], järjestää [kirjallisuuspaneeli ~ lavarunotapah-*

tuma], näytellä, eläytyä, esitellä, esittää). Toisinaan lukijaa kehoitetaan *lähtemään kirjasukellukselle* tai tehtävänanto alkaa imperatiivilauseen sijasta tehtävää kuvaavalla otsikolla, kuten *Tietokirja parilukuna* (Satakieli 7, s. 191), *Pieni runoanalyysi* (Satakieli 7, s. 157) tai *Kirjoittamalla barrikadeille* (Satakieli 9, s. 211). Tyypillisesti tehtävänannon ensimmäinen askel kuitenkin on imperatiivilauseella ilmaistu tekstin lukeminen. Sitä seuraavat direktiivit esimerkiksi imperatiivi- ja kysymyslauseet toimivat tehtävänannoissa toisiaan täydentäen, kuten esimerkistä 21 käy ilmi:

- (21) Lukekaa parin kanssa Johan Ludvig Runebergin runo *Sydämen aamu*.
a. Mitä romantiikan piirteitä löydätte runosta?
b. Kootkaa piirteet luokassa yhteiseksi ajatuskartaksi.
(Satakieli 8, s. 144)

Esimerkissä 21 imperatiivilauseet *Lukekaa parin kanssa Johan Ludvig Runebergin runo Sydämen aamu* ja *Kootkaa piirteet luokassa yhteiseksi ajatuskartaksi* ovat toimintaohjeita. Hakukysymyksellä *Mitä romantiikan piirteitä löydätte runosta?* oppilasta johdetaan kirjallisuuden lajiteoreettisen tarkastelun pariin, kun tehtävässä nimetään *romantiikan piirteet*. Verbien persoonamuodosta (*lukekaa, löydätte, kootkaa*) ja niiden saamista täydennyksistä (*parin kanssa, luokassa ~ yhteiseksi ajatuskartaksi*) käy ilmi, että kaikki tehtävänannon osat ohjaavat yhteistoimintaan. Imperatiivit ja kysymykset voivat esiintyä samassa tehtävänannossa erillisinä tehtävänannon osina, kuten esimerkissä 21, tai samassa aakkostetussa alakohdassa omina virkkeinään, kuten esimerkissä 22. Mikäli tehtävänannon alakohtaan liittyvät sekä kysymys- että imperatiivilause itsenäisinä virkkeinä, kysymyslauseetta tyypillisesti seuraava imperatiivimuotoinen verbi on *perustella*:

- (22) Lue ääneen J. L. Runebergin runo *Joutsen* sivulta 173.
a. Miltä runo kuulostaa ääneen luettuna?
b. Poimi sanoja, jotka tuntuvat vanhanaikaisilta.
c. Poimi runosta luontoon liittyvät sanat.
d. **Mikä muu eläin sopisi Suomea kuvaavaan runoon? Perustele.**
(SÄRMÄ 9, s. 174)

Esimerkissä 22 imperatiivilause *Perustele* toimii varsinaista tehtävänantoa, kysymystä, tarkentavana velvoittavana toimintaohjeena. Omaa perustelua edellyttäviin tehtävänantoihin tavallisesti liittyy modaalisia aineksia, kuten edellä olevassa esimerkissä konditionaali (*sopisi*). Samankaltainen funktio on modaaliverbillä (*voida*) tai lukijaan viittaavilla ilmauksilla, kuten *mielestäsi*. Hakukysymys *Mikä muu eläin sopisi Suomea kuvaavaan*

runoon? ohjaa lukijaa pois tekstinulkoiseen maailmaan ja pohtimaan suomalaisuutta käsitteenä ja reaali maailman ilmiönä. Sanallisten perustelujen edellyttäminen ohjaa oppilasta sanallistamaan ajatuksiaan siten, että myös muut ymmärtävät.

Mikäli kysymyslause esiintyy imperatiivin edellä, imperatiivi muodostaa itsenäisen virkkeensä (ks. esim. 22). Kun imperatiivilause esiintyy kysymyslauseen edellä, liittyy siihen interrogatiivisella proadjektiivilla (esim. *millainen*) tai interrogatiivipronominilla alkava alisteinen kysymyslause, kuten seuraavassa esimerkissä 23:

(23) Lue Iira Halttusen novelli *Lihapullia*.

- a. Kuvaile novellin perhettä.
- b. Mitkä päähenkilön ajatuksista ja tunteista ovat sinulle tuttuja, mitkä vieraita?
- c. Etsi novellista minä-kertojan toive ja mielipide.
- d. Mitä epäkohtia novelli paljastaa?
- e. Toimiiko päähenkilö mielestäsi oikein vai väärin lihapullien suhteen? Perustele.
- f. **Keksikää pareittain, mitä päähenkilölle tapahtuu tulevaisuudessa.** Esittäkää kaksi versiota: pahin mahdollinen ja paras mahdollinen.

(*SÄRMÄ* 8, s. 164)

Esimerkissä 23 imperatiivi- ja kysymyslause toimivat toisiaan täydentäen. Imperatiivilla ohjataan kognitiiviseen toimintaan (Pajunen 2001: 416; ISK § 469), johon liittyy sosiaalinen ulottuvuus, joka on merkitty monikon 2. persoonaisen finiittiverbin morfologiaan (*keksikää*). Alisteinen kysymyslause ohjaa tekstin pariin. Imperatiivilauseen *Keksikää pareittain* ilmaisema toiminta on reaali maailmassa, alisteisen kysymyslauseen *mitä päähenkilölle tapahtuu tulevaisuudessa* ilmentämät asiat puolestaan sijoittuvat tekstin sisäiseen todellisuuteen.

Seuraavassa esimerkissä 24 kuvaan, miten aineistoni direktiiveistä rakentuu kokonainen tehtävänanto, jolla on tietty sosiaalinen funktio.

(24) Lukekaa Otto Mannisen runo *Joutsenlaulu* sivulta 179.

- a. Lukekaa runo vuorotellen ääneen eri tyyleillä.
Tyyli
 - haaveillen
 - ahdistuneesti
 - vihaisesti
 - innostuneesti
 - toteavasti
- b. Keskustelkaa siitä, miten eri tyyleillä lukeminen vaikuttaa runon tunnelmaan.
- c. Lukekaa runon vieressä olevat tekstit. Tulkitkaa runoa:
 - Mitä runossa tapahtuu?
 - Mitä kielikuvia löydätte runosta? Pohtikaa, mitä kielikuvat tarkoittavat.
 - Millä eri sanoilla runossa kuvataan vettä? Mitä vesi voisi symboloida?
 - Mitä joutsen mielestänne symboloi runossa?
 - Selvittäkää, mitä joutsenlaulu usein tarkoittaa taiteessa.
 - Mikä on runon teema? Millaisia tulkintoja runosta voi tehdä?

(*Satakieli* 9, s. 183)

ISK:n (§ 446) mukaan valenssilla tarkoitetaan sitä, minkälaisia täydennyksiä verbi voi saada. Tällöin puhutaan verbin paikkaisuudesta (mp.). Esimerkkitehtävässä 24 imperatiivilauseen (*Lukekaa Otto Mannisen runo Joutsenlaulu sivulta 179*) *lukea*-verbin objektitäydennyksellä *Otto Mannisen runo Joutsenlaulu sivulta 179* nimetään luettava teksti (Pajunen 2001: 145). Toiminnan tapaa merkitään *lukea*-verbin saamalla adverbialitäydennyksillä, jotka osoittavat, millä tavalla luetaan (*vuorotellen ~ ääneen ~ eri tyyleillä*) (mp.). Toiminnan tapa liittyy myös verbin persoonamuotoon: monikon 2. persoonasten verbien (*lukekaa, keskustelkaa, tulkitkaa, löydätte, pohtikaa, selvittäkää*) morfologiaa tarkastellessa käy ilmi, että tehtävä ohjaa toimimaan yhdessä.

Esimerkkitehtävässä 24 imperatiivista ja alisteisesta kysymyslauseesta muodostuva direktiivipari *Keskustelkaa siitä, miten eri tyyleillä lukeminen vaikuttaa runon tunnelmaan* ohjaa analysoimaan *lukutyylin* vaikutusta runon tulkinnassa keskustelun keinoin. Alistainen kysymyslause *miten eri tyyleillä lukeminen vaikuttaa runon tunnelmaan* sisältää proposition, jonka mukaan *lukutyylillä* voi olla merkitystä runon kokonaistulkinnan kannalta. Imperatiivi *Tulkitkaa runoa* ohjaa analyysiin, ja sitä seuraavat hakukysymykset tukevat erittelevää ja tulkitsevaa otetta. Imperatiivi *Selvittäkää* ohjaa lukijaa hakemaan vastausta, ja alisteinen kysymyslause *mitä joutsenlaulu usein tarkoittaa taiteessa* sisältää propositionaalisen tiedon, jonka mukaan tietty kulttuurinen merkitys on olemassa. Hakukysymyksiin *Mitä vesi voisi symboloida?* ja *Millaisia tulkintoja runosta voi tehdä?* liittyy kumpaankin modaaliverbi *voida*, joka kuvaa tehtävissä olevia mahdollisia tulkintoja mutta myös antaa lukijalle luvan kuvitella ja arvailla. Hakukysymyksessä *Mitä vesi voisi symboloida?* modaaliverbi on konditionaalissa, jolloin mahdollisuuksien tulkintavaihtoehto voimistuu. Tulkintaa hakevaa lausetta (*Millaisia tulkintoja runosta voi tehdä?*) edeltää hakukysymys *Millä eri sanoilla runossa kuvataan vettä?* Siten yksilölliset tulkinnat kiinnittyvät luettuun tekstiin, siinä esiintyviin *sanoihin*. Nollapersoonainen ilmaus *voi tehdä* ei viittaa yksin tehtävänannon lukijaan vaan laajemmin kehen tahansa. Tällöin syntävä tulkinta on jotakin yleistettävää, ja kun tulkinta muodostetaan ryhmässä, konditionaalisilla kielenaineiksilla (*Millaisia tulkintoja runosta voi tehdä?*) ilmaistut kuvittelun mahdollisuudet moninkertaistuvat. Onhan käytössä useamman oppilaan mielikuvitus.

Tehtävänannossa 24 esiintyy sitouttavien kysymysten ohella useita imperatiiveja, mutta sen sävy ei ole kauttaaltaan velvoittava, sillä siihen liittyy velvoittavuutta loiventavia mahdollisuuksia ilmaisevia kielenaineiksia. Tehtävänanto ohjaa hyödyntämään mo-

nenlaisia lukutapoja tekstin käsittelyssä: Kaikissa sen virkkeissä esiintyy analyyttistä lukutapaa implikoivaa sanastoa, kuten *runo*, *tyyli*, *kielikuva*, *symboloida*, *kuvata*, *teema*, *tulkinta*. Tehtävässä tehdyt kielelliset valinnat – verbi persoonamuotoineen, semanttisine ominaisuuksineen ja täydennyksineen – ohjaavat voimakkaasti yhteistoiminnallisuuteen. Tehtävään liittyy draamallisia ja lukijalähtöisiä elementtejä, kun oppilaita ohjataan omaksumaan erilaisia tunnetiloja ja reflektoidaan lukukokemusta. Lukijalähtöistä lukutapaa implikoivat esimerkiksi tehtävänannossa esiintyvät konditionaaliset kielenaineokset.

5 KIRJALLISUUDEN LUKUTAVAT

Tässä luvussa tarkastelen aineistossa esiintyviä lukutapoja. Lukemisen ja tekstillä toimimisen kannalta keskeinen on finiittiverbi: verbin merkitys kertoo, minkälaisiin toimintoihin ohjataan, ja sen persoonamuoto ilmaisee, ketä tai keitä ohjataan toimimaan. Verbin analyysin ohella erittelen sitä, minkälaiseen oppimiseen tehtävissä ohjataan. Tutkin, neuvotaanko oppilasta jäljittelemään jotakin konkreettista ja omaksuttavissa olevaa, kuten kalevalainen runonmitta vai tuleeko tehtävässä hyödyntää jotakin abstraktimpaa, kuten lajitietoutta. Opittavan laatuun pääsen käsiksi analysoimalla verbin lisäksi muuta tehtävänannossa esiintyvää ainesta, esimerkiksi käsitteistöä.

Seuraavissa alaluvuissa käsittelen aineistossani esiintyviä kirjallisuuden lukemisen tapoja. Kauppinen (2010a) hahmottelemasta kolminapaisesta kirjallisuudenopetuksen perinteestä poiketen nostan analyyttisen ja elämyksellisen lukutavan rinnalle sosiaalisen lukemisen ja jätän huomiotta kirjallisen kaanonin tarkastelun. Alaluvussa 5.1 käsittelen analyyttistä, 5.2 elämyksellistä ja 5.3 sosiaalista lukutapaa. Analyyttinen ja elämyksellinen lukutapa jakautuvat kumpikin kolmeen alaluokkaan. Nämä lukutavat eivät muodosta tarkkarajaisia ryhmiä, mutta ne ovat hahmottuneet oppikirja-aineiston tarkastelun perusteella. Kussakin tehtävänannossa tyypillisesti ohjataan useampaan lukutapaan, ja niiden tarkoitus on toimia toisiaan täydentäen. Laitimani luokittelun perusteena ovat yhtäältä tehtävänannoissa esiintyvät kielelliset piirteet. Toisaalta luokittelu perustuu kielellisten valintojen pohjalta hahmotetuille sosiaalisille ja pedagogisille tavoitteille.

5.1 Analyyttinen

Tässä luvussa käsittelen aineistoni lukemisen tapoja, jotka olen määritellyt analyttisiksi. Niitä ovat erittely ja tulkinta, kirjallisuus maailmassa sekä tuottava ja luova. Nämä lukutavat luokittelevat analyttisiksi monenlaisin perustein: Niissä harjaantuvat esimerkiksi kirjallisuuden erittelyn ja tulkinnan taidot, kriittinen ja kulttuurinen lukutaito, monilukutaito ja kyky soveltaa opittua. Kauppinen (2010a: 201–202) kuvaa kirjallisuuden analyttista lähestymistapaa *käsitteepohjaiseksi erittelyksi*. Tässä tutkimuksessa käsitteepohjainen erittely liittyy ennen kaikkea erittelevään ja tulkitsevaan lukutapaan, jota käsittelen seuraavaksi luvussa 5.1.1. Laajemmin analyttisiä lukutapoja määrittävä piirre on, että lukemisen keskiössä on teksti, ei lukija.

5.1.1 Erittely ja tulkinta

Erittelevään ja tulkitsevaan lukutapaan liittyvät tapahtumiin, henkilöihin ja tapahtumapaikkoihin keskittyvä lähiluku sekä fiktion kielen, kerrontateknisten seikkojen, rakenteen ja lajin analyysi sekä kirjallisuuden tulkinta. Lukutapa edustaa perinteistä analyttista kirjallisuuden käsittelyn tapaa. Tekstin rakenteen erittelyyn ohjaavat esimerkiksi verbit *etsiä* ja *poimia*, kun tekstistä ohjataan osoittamaan tehtävänannossa nimettyjä piirteitä. Kun tehtävänannon tarkoituksena on harjaannuttaa tekstien tulkinnan taitoja, käytössä ovat esimerkiksi verbit *tulkita*, *pohdita* ja *tutkia*. Vaikka *kirja-* ja *runoanalyysi* edustavat aineistossa käsitetasolla, verbiä *analysoida* ei aineistossa esiinny. Erittelevä ja tulkitseva lukutapa ei liity yksin verbin merkitykseen, vaan sen lisäksi on tutkittava muuta tehtävässä esiintyvää ainesta, kuten verbin saamia objekti- ja adverbialitäydennyksiä. Kauppinen (2010a: 211) mukaan käsitteet ovat työkaluja kirjallisuuden kouluopetuksessa. Niiden avulla lukijan on mahdollista kiinnittää tekstin parissa syntyneitä elämyksiään ja kokemuksiaan muiden kokemuksiin ja kirjallisuustieteelliseen tarkasteluun (mp.). POPS 2014 (s. 293) edellyttää, että tasolla hyvä (arvosana 8) peruskoulunsa päättävä oppilas osaa tarkoituksenmukaisesti käyttää käsitteistöä tekstejä tutkiessaan ja tulkitessaan. *Satakieli-* ja *SÄRMÄ*-sarjojen kirjallisuuden lukemiseen ohjaavissa tehtävänannoissa esiintyy runsaasti laji- ja kirjallisuusteoreettista käsitteistöä. Osa käytetyistä käsitteistä on aiemmin opittuja, osaa tehdään tutuksi opetusteksteissä. On huomattava, että vaikka käsitteistön läsnäolo ennakoit analyttista otetta, ei sen esiintyminen rajoitu yksin analyttiseen lukutapaan.

Seuraavassa esimerkissä 25 lukemisen lähtökohtana on lajiteoreettinen *fantasiaromaanin* käsite:

(25) Lue **katkelma** Cornelia Funken *fantasiaromaanista* *Reckless* sivulta 171.

- a. Mitä katkelmassa tapahtuu?
 - b. Mitä asioita tapahtumapaikasta ja tarinan tapahtumista saadaan tietää katkelman perusteella?
 - c. Poimi tekstistä yksityiskohtia, joista miljöön kuvaus syntyy.
 - d. Mitä kielikuvia katkelmassa käytetään kuvaamaan tunnelmaa ja miljöötä?
- (Satakieli 7, s. 170)

Pajusen (2001: 145) mukaan *lukea* on verbinä kaksipaikkainen eli se saa subjektin lisäksi objektin ja mahdollisesti adverbialitäydennyksen. Makkonen-Craig (2008: 220–221) käyttää objektitäydennyksestä nimitystä *kiinnitys oheistekstiin*, sillä objektitäydennyksellä (ks. esim. 25) esimerkiksi nimetään luettava teksti. Oppikirjassa sen yhteydessä mainitaan kirjoittaja, tekstin nimi ja oppikirjan sivu, josta teksti löytyy. Esimerkissä 25 eksplikoidaan, mitä kirjallisuuden genreä teksti edustaa (*fantasiaromaani*). Tämä on aineistolle tyypillistä. Kauppinen (2010a: 199–200) mukaan terminologia ohjaa lukemista ja tekstin pohjalta tehtävissä olevia tulkintoja. Oppikirjassa lajiteoreettinen käsite asettaa odotuksia sille, minkälainen käsillä oleva teksti on. Lukija pitää keskenään erilaisia piirteitä odotuksenmukaisina, kun luettava nimetään *fantasiakirjallisuudeksi*, *kuvarunoksi* tai *näytelmäkäsikirjoitukseksi*. Siten jo yksin lajin nimeäminen ennakoii tietynlaista lukutapaa. Luettavaan tekstiin voitaisiin viitata vähemmän kuvaavilla sanoilla, kuten *kirja*, *teos* ja *katkelma*. Näin on muun muassa seuraavassa esimerkissä 26. Esimerkissä 25 analyytistä lukutapaa ennakoivat *fantasiaromaanin* lisäksi *miljöön* ja *kielikuvan* käsitteet sekä muu sanasto, kuten *tapahtuma*, *tapahtumapaikka* ja *tunnelma*. On tavallista, että esimerkiksi miljöön käsitettä opiskeltaessa oppilasta ohjataan *poimimaan* (tai *etsimään*) tekstistä jaksoja, joissa ympäristöä kuvataan, kuten edellä esimerkissä 25. Sen perimmäisenä tavoitteena onkin harjaannuttaa oppilasta tekemään havaintoja tekstistä.

Myös seuraavassa esimerkkitehtävässä 26 ohjataan käsitelähtöiseen lukemiseen, sillä tehtävässä esiintyy *kertojan* käsite:

(26) Lue katkelma C. S. Lewisin *Narnia*-sarjan teoksesta *Hopeinen tuoli* ja **tarkastele kertojaa**.

- a. Millainen **kertoja** katkelmassa on?
 - b. Mitä saat tietää **kertojasta**? Miten **kertoja suhtautuu** kuvaamiinsa henkilöihin ja tapahtumiin?
 - c. Mitä tarinassa **voisi tapahtua** seuraavaksi katkelman perusteella?
- (Satakieli 7, s. 167)

Esimerkissä 26 imperatiivi *tarkastele* ohjaa suuntaamaan katseen *kertojaan*. Hakukysymys *Millainen kertoja katkelmassa on?* johdattelee pohtimaan kertojatyyppejä – onko kyseessä minäkertoja, ulkopuolinen kertoja (*Satakieli* 7 puhuu *hänkertojasta* s. 164) vai kaikkietävä kertoja. Kohdassa b neuvotaan tarkentamaan katsetta: Hakukysymys *Mitä saat tietää kertojasta?* ohjaa oppilasta etsimään ja nimeämään tekstistä ne (kielelliset) piirteet, joista kertojatyypin voi päätellä. *Miten kertoja suhtautuu kuvaamiinsa henkilöihin ja tapahtumiin?* kutsuu arvioimaan kertojan luotettavuutta. Kohdassa c (*Mitä tarinassa voisi tapahtua seuraavaksi katkelman perusteella?*) lukijan omaa ajattelua herättämään konditionaalisten kielenainesten avulla. Esimerkissä 26 imperatiivi- ja kysymyslauseet ohjaavat kirjallisuuden lähilukuun. Käsittelytapa saa vaikutteita narratologiasta: tarkastelussa on *kertoja*, sen tyyppi ja luotettavuus eli se, miten kerrotaan eikä se, mitä kerrotaan (ks. Kantokorpi ym. 1998: 149). Tulkitsen, että tiivistäen esimerkeissä 25 ja 26 harjaantuvat kummassakin lähiluvun taidot, kun käsittelyssä ovat tekstin sisäiset ja kerrontatekniset seikat. Esimerkin 26 kohdassa c fokus siirtyy tekstistä lukijaan. Tällöin luodaan sijaa omalle arvailulle ja tulkinnalle, mutta kyse ei kuitenkaan ole varsinaisista kirjallisuuden tulkinnan taidoista. Käsittelyn yksilön ajatteluun kiinnittyvää lukutapaa tarkemmin luvussa 5.2.2.

Esimerkissä 27 ohjataan käsitelähtöiseen runoanalyysiin:

- (27) Lue sivut 198–199 ja tutki runoa *Me lennetään*.
 a. Kuinka monta säettä on runossa *Me lennetään*?
 b. Kuinka monta säkeistöä runossa on?
 c. Etsi runosta alkusointu.
 d. Etsi runosta loppusointu.
 e. Etsi runosta personifikaatio.
 (*SÄRMÄ* 7, s. 200)

Suoriutuakseen esimerkkitehtävästä 27 oppilaan tulee hallita runoanalyysissä tarvittavia käsitteitä (*säe*, *säkeistö*, *alkusointu*, *loppusointu* ja *personifikaatio*). Oppilasta ohjataan mekaanisiin konkreettisiin toimintoihin, laskemaan (*Kuinka monta säettä on runossa Me lennetään? Kuinka monta säkeistöä runossa on?*) ja eksplisiittisesti etsimään. Keskiössä on runon rakenteen erittely, ja tulkinta jää sivuun.

Valtaosa aineistoni tehtävänannoista ohjaa lukemaan edellä kuvatun kaltaisia kaunokirjallisia tekstejä. Kaunokirjallisuuden lajiteoreettisessa lähestymistavassa aineistossa tavallinen tehtävätyyppi on sellainen, jossa oppilaan tulee yhdistää tekstikatkelma ja lajin kuvaus. Esimerkissä 28 sitä sovelletaan tietokirjallisuuden käsittelyyn, kun lukijaa ohjataan yhdistämään katkelma oikeaan tietokirjaan:

(28) Lue tietokirjakatkelmat 1–5 ja vastaa kysymyksiin.

- a. Mistä teoksesta katkelmat ovat? Yhdistä katkelma oikeaan tietokirjaan.
- b. Nimeä katkelmien aiheet. Mitä asioita teksteissä käsitellään?
- c. Tutki sivun 188 kuviota tietokirjallisuuden lajeista. Päätele, mitä lajia teokset edustavat. Etsi tarvittaessa teoksista lisätietoa.
- d. Keskustelkaa parin kanssa teksteistä: Mikä tietokirjanäytteistä on eniten faktaa? Millä perusteella? Mikä vaikuttaa fiktiolta? Missä esitetään mielipiteitä tai henkilökohtaisia näkemyksiä?

(Satakieli 7, s. 190)

Tehtävänannon kohdassa c ohjataan tietokirjallisuuden lajien tarkasteluun (*Päätele, mitä lajia teokset edustavat*) ja tiedonhankintaan (*Etsi tarvittaessa teoksista lisätietoa*). Kohdassa d siirrytään tiedon luonteen ja luotettavuuden arviointiin (*Mikä tietokirjanäytteistä on eniten faktaa? Millä perusteella? Mikä vaikuttaa fiktiolta? Missä esitetään mielipiteitä tai henkilökohtaisia näkemyksiä?*). Kuvatus kaltainen tiedon arvioiminen – kriittinen lukutaito – liittyy aineistossa ennen muuta faktapohjaisen tietokirjallisuuden tarkasteluun. Aineistoni tehtävänannot ohjaavat voittopuolisesti lukemaan fiktiivisiä tekstejä, joten ilmiö jää tässä tutkimuksessa marginaaliseksi.

Edellä olen käsitellyt aineistossa esiintyviä kirjallisuuden erittelyyn keskittyviä lukutapoja. Niitä ovat tapahtumiin, henkilöihin ja miljööhön keskittyvä lähiluku sekä fiktion kielen, kerrontateknisten seikkojen, rakenteen ja lajin analyysi. Luetun erittelyn lisäksi oppilaita ohjataan tekemään tulkintoja, kuten esimerkissä 29:

(29) Lue Augusto Monterrosón lyhyt kertomus ja harjoittele tulkintaa. Tee muistiinpanoja päätelmistäsi.

- a. Tulkitse dinosauruksen hahmoa:
 - Millaiseksi kuvittelet dinosauruksen? Miltä se näyttää?
 - Onko dinosaurus mielestäsi pelottava vai kiltti?
 - Onko dinosaurus yleinen vai harvinainen?
 - Mitä muuta dinosaurukseen liittyy?
 - Etsi dinosauruksen määritelmiä. Mitä lisätietoa ne antavat kertomukseen?
- b. Pohdi, mikä kertomuksen dinosaurus voisi vertauskuvallisesti olla.
- c. Pohdi tarinan päähenkilöä. Kuka hän on? Missä hän on?
- d. Tulkitse, mitä herääminen voisi tarkoittaa vertauskuvallisesti.
- e. Yhdistä vastauksesi niin, että teet kertomuksesta kokonaisen tulkinnan.
- f. Keskustelkaa luokassa tulkinnoistanne. Mitä kertomus voisi tarkoittaa?

(Satakieli 7, s. 180)

Tehtävänannossa 29 ohjataan eksplisiittisesti *harjoittelemaan tulkintaa*. Sen lisäksi esimerkissä on runsaasti kielenpiirteitä, jotka viittaavat tulkitsevaan lukutapaan: Oppilasta ohjataan paitsi *lukemaan*, myös *pohtimaan*, *kuvittelemaan* ja *tulkitsemaan*. Kognitiover-

bejä voi Pajusen (2001: 313) mukaan ryhmitellä sen mukaan, minkälainen on verbin ilmentämä varmuusaste suhteessa tietoon. Verbi *pohtia* ohjaa tarkastelemaan *tarinan päähenkilöä*. *Päähenkilö* on kirjallisuustieteellinen käsite, joka oppilaan oletetaan hallitsevan. Kun tehtävän tavoitteena on kirjallisuuden tulkinnan taitojen harjaannuttaminen, siinä esiintyy aina kirjallisuus- ja lajiteoreettista käsitteistöä. *Pohtia*-verbi ohjaa tarkastelemaan *dinosaurukseen* liittyviä merkityksiä. Alistainen kysymyslause *mikä kertomuksen dinosaurus voisi vertauskuvallisesti olla* sisältää proposition: on odotuksenmukaista, että dinosaurukseen liittyy vertauskuvallisia merkityksiä. Oppilaan tehtävänä onkin ratkaista, millaisia nuo merkitykset voisivat olla. (Ks. ISK § 472.) Konditionaalimuotoiset modaaliverbiketjut (*voisi olla ~ tarkoittaa*) houkuttelevat lukijaa sanoittamaan omia ajatuksiaan. Lisäksi oppilaalta kysytään, millaiseksi oppilas itse dinosauruksen hahmon mieltää (*Millaiseksi kuvittelet dinosauruksen? Miltä se näyttää?*). Pajusen (2001: 314) mukaan *kuvitella* kuvaakin esimerkiksi luulemista. Vaihtoehtokysymys *Onko dinosaurus mielestäsi pelottava vai kiltti?* tarjoaa valmiita tulkintavaihtoehtoja sille, minkälainen hahmo dinosaurus on. Pohtimisen ja kuvittelun lisäksi oppilasta ohjataan eksplisiittisesti tekemään tulkintoja (*Tulkitse dinosauruksen hahmoa ~ mitä herääminen voisi tarkoittaa **vertauskuvallisesti***) tekstin sisäisistä asioista. Lähiluvun lisäksi tehtävänanto 29 ohjaa laajentamaan fokusta tekstin ulkopuolelle, kun tehtävänä on *etsiä* tietoa, dinosauruksen määritelmää. Erittelyn ja tulkinnan lisäksi oppilas harjaantuu kirjoittamaan kirjallisuusanalyysia prosessinomaisesti (*Tee muistiinpanoja päätelmistäsi ~ Yhdistä vastauksesi niin, että teet kertomuksesta kokonaisen tulkinnan*). Tehtävänannon viimeisessä kohdassa f oppilaita ohjataan *keskustelemaan tulkinnoista* ja pohtimaan yhdessä, mitä kertomus lopulta *voisi tarkoittaa*. On aineistolle tyypillistä, että tehtävänannon viimeinen osa ohjaa keskusteluun. Näin oppilasta ohjataan sanoittamaan omaa pohdintaansa ja tulkintojaan ääneen, jolloin tekstin tulkinta kenties syntyykin vasta yhteisen merkitysneuvottelun myötä (ks. Langer 1995: 38; Kauppinen 2010a: 206). Käsittelytapa kytkeytyy lukutaidon tilanteisiin ja sosiaalisiin ulottuvuuksiin. Sosiaalista lukemista käsittelen tarkemmin tutkielmani luvussa 5.3.

SÄRMÄ- ja *Satakieli*-sarjoissa korostuvat tapahtumien, henkilöhahmojen, poeettisen kielen sekä tekstien muodon ja lajin tarkastelu. Lisäksi aineistossa tarkastellaan tietokirjallisia tekstejä lajimäärittelyn ja tiedon arvioinnin näkökulmista. Linjaman (2019: 100) mukaan oppikirjasarja *Kärki* ei ohjaa tekstien kokonaistulkintaan. Kuten *Kärjessä*, myös *SÄRMÄSSÄ* ja *Satakielessä* kirjallisuuden analyysin taitoja pääasiassa opetetaan ra-

jatuissa osissa, asia kerrallaan. Yksittäinen tehtävä tyypillisesti harjaannuttaa tietyn käsitteen haltuunottoon. Niiden ohella aineistossa esiintyy tehtäväkokonaisuuksia, joissa ohjataan tuottamaan yhtenäinen runo- tai proosa-analyysi. Tällaiset tehtävät ovat laajempia projektitöitä, ja tavoitteena on tekstin kokonaistulkinta, kun oppilasta ohjataan yhdistämään ja soveltamaan aiemmin opittuja käsitteitä ja lukutapoja.

5.1.2 Kirjallisuus maailmassa

Edellä kuvaan, minkälaisiin lukemisen tapoihin tehtävänannoissa ohjataan, kun keskitytään kirjallisuuden erittelyyn ja tulkintaan. Laji- ja kirjallisuusanalyttisen otteen ohella oppilasta ohjataan käsittelemään, joko suullisesti tai kirjallisesti, jotakin tekstin aiheeseen tai tematiikkaan liittyvää mutta kuitenkin tekstin ulkoiseen todellisuuteen asettuvaa seikkaa. Tarkoituksena on kiinnittää huomiota siihen, miten kirjallisuus kytkeytyy reaali maailmaan. Lukutapaan liittyviä verbejä ovat esimerkiksi *vertailla*, *arvioida*, *pohtia*, *ottaa (selvää)* ja *etsiä*. Lukutavassa harjaantuvat esimerkiksi tiedonhaun taidot ja kulttuurinen lukutaito. Tyypillisesti se esiintyy erittelevän ja tulkitsevan lukutavan ohessa. Seuraavassa esimerkissä 30 oppilasta ohjataan pohtimaan reaali maailman ilmiöitä luetun pohjalta:

(30) Lue J. L. Runebergin runo *Saarijärven Paavo* sivulta 145.

- a. Keksi viisi adjektiivia, jotka kuvaavat Paavo.
- b. Mitä vastaan Paavo taistelee?
- c. Miten Paavon vaimo suhtautuu vastoinkäymisiin?
- d. **Runon Paavo on tarkoitettu stereotyyppiseksi suomalaiseksi. Arvioi, pitääkö kuva paikkaansa.**
- e. **Pohdi, ovatko Paavo ja hänen vaimonsa hyviä malleja suomalaisille.**
- f. **Kirjoita vähintään viiden kappaleen mittainen teksti siitä, millainen suomalaisen ihmisen pitäisi olla. Keksi osuva otsikko.**

(*Satakieli* 9, s. 148)

Tehtävänannon 30 alku, kohdat a–c, liikkuu tekstin sisäisessä maailmassa. Kohdissa d–f näkökulma laajenee tekstin ulkopuolelle: Oppilaalla odotetaan olevan tietoa siitä historiallisesta ajasta, jota runo kuvaa ja jolloin se on kirjoitettu. Oppilaan tulee ymmärtää, miten esimerkiksi runon syntyajan agraariyhteiskunta ja nationalistiset kulttuurivirtaukset heijastuvat tekstiin. Imperatiivit *arvioi* ja *pohdi* ohjaavat ajatteluprosesseihin (Pajunen 2001: 314). Alistaiset vaihtoehtokysymykset *pitääkö kuva paikkansa ja ovatko Paavo ja hänen vaimonsa hyviä malleja suomalaisille* esittävät mahdollisia asiantiloja, joita oppilaan tu-

lee arvioida. Tehtävässä oppilas harjaantuu pohtimaan suomalaisuuden käsitettä historiassa ja nykyaikana. *Saarijärven Paavon* kaltaiset teokset liittyvät osaksi perinteistä kotimaista kaanonia, joten yksin niiden luetuttaminen on mahdollista perustella kulttuurintuntemuksella. Tehtävässä kuitenkin ohjataan tarkastelemaan syvällisemmin *Saarijärven Paavon* yhteyttä suomalaiseen kulttuuriin. Oppilasta ohjataan hahmottamaan, että maailman ja kirjallisuuden yhteys on kaksisuuntainen: Ihmiskäsitys, poliittiset ja taiteelliset virtaukset sekä ympäröivä yhteiskunta heijastuvat kirjallisuuteen. Kirjallinen teos myös jättää jälkensä maailmaan, ja yksittäisellä teoksella voi olla vaikutusta esimerkiksi siihen, minkälainen kuva suomalaisuudesta kulttuuriimme on rakentunut.

Seuraavassa tehtävänannossa 31 ohjataan tarkastelemaan tietokirjallisuuden aihetta reaali maailmassa:

(31) Lue katkelma Jussi Konttisen tietokirjasta *Siperia*.

- a. Vertaile siperialaista ja suomalaista koulunkäyntiä. Mitä eroja ja yhtäläisyyksiä huomaat?
 - b. Mitä katkelman perusteella voi päätellä venäläisestä yhteiskunnasta?
- (*SÄRMÄ* 8, s. 172)

Esimerkin 31 kohdassa a esiintyy *vertailla*. *Verrata* ilmaisee Pajusen (2001: 313–314) mukaan evaluoivaa tai vertailevaa asennetta. Hakukysymys *Mitä eroja ja yhtäläisyyksiä huomaat?* tukee vertailevaa asennetta, sillä se ohjaa kiinnittämään huomiota *eroihin* ja *yhtäläisyyksiin*. Tekstin aihe, koulukäynti, on lähellä oppilaan omaa kokemusmaailmaa ja siten tehtävä tarjoaa lukijalle samastumisen paikan. Kohdassa b näkökulma laajenee venäläisen yhteiskunnan tarkasteluun, kun lukijaa ohjataan tekemään päätelmiä. Päätelmät kumpuavat yksilöstä, sillä modaaliverbin sisältämä verbiketju (*voi päätellä*) implikoi oppilaan omaa ajattelua. Tehtävänannossa 31 ei edetä päätelmistä tulkintaan.

Esimerkissä 32 ohjataan lukemaan novellia, joka eksplisiittisesti lainaa toiselta tekstiltä:

(32) Lue Juhani Karilan novelli *Suenmorsian – Halfbreed* sivuilta 224–229.

- a. Vastaa lukemisen aikana novellin lomassa oleviin kysymyksiin.
 - Ketkä ovat novellin henkilöt? Mistä he keskustelevat? Mihin suomalaisen kirjallisuuden klassikkoteokseen novellissa viitataan? (s. 224)
 - Ketkä keskustelua käyvät? Poimi novellista pelaamiseen liittyviä sanoja. Mitä ne tarkoittavat? (s. 225)
 - Mitä henkilöt puhuvat kirjojen ja pelien eroista? Mitä Tuomas ja Eve keskustelevat naisen asemasta pelin maailmasta? Miten Eve suhtautuu Aalon kohtaloon? (s. 227)
 - Miksi Tuomas punastuu? Millaista kieltä novellissa on? (s. 228)

- Miksi Tuomas laittaa pelinsä myyntiin? Mistä äiti päättelee, että Tuomaksella on sydänsuruja? Miten novelli päättyy? Mitä Tuomaksen ja Even suhteesta voi päätellä novellin lopussa? Mikä on mielestäsi novellin teema? Mitä nykykirjallisuudelle tyypillisiä piirteitä novellissa on? Ota selvää, mitä murretta novellissa puhutaan. Poimi novellista kolme ilmausta, joita et ymmärrä. Selvitä, mitä sanat tai ilmaukset tarkoittavat. (s. 229)
- b. Lue katkelma Aino Kallaksen romaanista *Sudenmorsian* sivulta 180. Ota selvää, mitä Aalolle tapahtuu romaanissa.
- c. Mitä *Suenmorsian*-novellin henkilöt keskustelevat Aalon hahmosta? Millaiseksi he kuvittelevat Aalon pelin toisessa osassa?
- d. Millainen Aalon kohtalo on *Suenmorsian*-novellin pelimaailmassa?
- e. Miten naisen aseman muuttuminen näkyy novellissa ja romaanissa? (*Satakieli* 9, s. 223–229)

Tehtävänanto 32 ohjaa lukemaan Karilan novellin *Suenmorsian*. Kohdassa a ohjataan pääasiassa tekstin lähilukuun, esimerkiksi henkilöiden, tapahtumien, lajipiirteiden ja kielen tarkasteluun. Hakukysymys *Mihin suomalaisen kirjallisuuden klassikkoteokseen novellissa viitataan?* ohjaa tutkimaan tekstin intertekstuaalisuutta. Sen lisäksi huomio ohjataan kiinnittämään reaalimaailman asioihin, kuten pelimaailmaan (*Poimi novellista pelaamiseen liittyviä sanoja. Mitä ne tarkoittavat?*). Novellissa esiintyvää murteellista kieltä ohjaavat tarkastelemaan imperatiivilauseet *Ota selvää, mitä murretta novellissa puhutaan ~ Poimi novellista kolme ilmausta, joita et ymmärrä ~ Selvitä, mitä sanat tai ilmaukset tarkoittavat*. Näin tehtävän tavoitteisiin liittyvät tiedonhaun taidot. Tehtävänannon kohdat b–d ohjaavat tutustumaan Kallaksen *Sudenmorsiamen* sekä tutkimaan, miten Karilan *Suenmorsian* viittaa Kallaksen teokseen. Oppilas harjaantuu tutkimaan intertekstuaalisuutta ja sen ilmenemismuotoja, vaikka itse käsitettä ei tehtävänannossa mainitaakaan. Laajemmin tehtävän tavoite kytkeytyy kulttuurintuntemukseen: Kallaksen *Sudenmorsiamen* aihe, ihmissusimytti, juontuu kansanperinteestä, ja sitä on hyödynnetty laajasti eri taiteenlajeissa eri puolilla maailmaa. Karila taas hyödyntää novellissaan Kallaksen teosta. Tehtävässä limittyvät lähiluku, tiedonhaku sekä tekstinsisäisten ja reaalimaailman ilmiöiden tarkastelu. Näkökulma laajenee yhteiskunnalliseksi, kun kohdassa e ohjataan vertailemaan *naisen asemaa* Kallaksen ja Karilan teoksissa. Myös Karilan novellin aihe, pelimaailma, tarjoaa samastumisen mahdollisuuksia: sitä tuntevien henkilökohtaiset kiinnostuksenkohteet tulevat huomioiduksi, kun tehtävässä pyydetään selittämään peleihin liittyvää terminologiaa.

Kirjallisuus maailmassa edustaa lukutapaa, joka tutkii kirjallisuuden ja reaalimaailman suhdetta. Se sopii erinomaisesti esimerkiksi monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin (ks. POPS 2014: 31–32) ja liittyy luontevasti kaunokirjallisuuden mutta myös tietokirjallisuuden tarkasteluun. Lukutapa mieltyy hyvin ajankohtaiseksi, sillä esimerkiksi Aaltosen

(2019: 53–54) mukaan kirjallisuuden lukemista tulisi viedä oppivaa yhteisöä korostavaan suuntaan, jossa painottuvat kaunokirjallisuuden lisäksi monilukutaitoa tukevat tietokirjalliset tekstit ja oppiainerajat ylittävä kirjallisuuden lukeminen.

5.1.3 Tuottava ja luova

Tuottava ja luova lukutapa liittyy niihin tehtävänantoihin, joissa oppilaan tulee kirjoittaa, piirtää tai muulla tavalla kuvittaa, esimerkiksi valokuvata luetun pohjalta. Näihin tehtäviin liittyvät verbit ovat tekoverbejä, esimerkiksi *kirjoittaa*, *tehdä*, *piirtää*, *suunnitella* ja *valokuvata* (Pajunen 2001: 353). Tuottavassa ja luovassa lukutavassa fokus on tekstien tuottamisessa. Tällaisissa tehtävissä varsinainen *lukeminen* on tehtävänannon ensimmäinen vaihe, joka pohjustaa tulevaa. Aineistossani yleisen *kirjoittaa*-verbin objektitäydennys luonnehtii luovan toiminnan tulosta, oppilaan kirjoittamaa tekstiä. Lukutavassa tarvitaan lähes poikkeuksetta laji- ja kirjallisuusteoreettisia tietoja ja taitoja. Tehtävässä nimehtyn tekstin, esimerkiksi lukupäiväkirjan kirjoittaminen edellyttää oppilaalta *tekstitaitoja* (ks. Luukka 2009) eli tietoja erilaisten tekstien ominaispiirteistä ja valmiuksia itse tuottaa niitä. Kun oppilasta pyydetään kirjoittamaan *kalevalaisella runonmitalla*, adverbialitäydennyksellä ilmaistaan kirjoittamisen tapaa. Pajusen (2001: 353) mukaan *kirjoittaa*-verbi kuvaa luovaa ja tuottavaa toimintaa. Kalevalainen runonmitta -tyyppisen tehtävän suorittaminen edellyttää varsin syvällistäkin ymmärrystä kalevalaisen runokielen ominaispiirteistä. Mikäli tehtävänä on esimerkiksi *lukea runo* ja sen jälkeen *muuntaa* luettu *suorasanaiseksi kertomukseksi*, tehtävän suorittaminen edellyttää paitsi luovaa otetta niin myös lajitietoutta sekä lyriikan että proosan piirteistä. Kummassakin edellä kuvatussa tehtävässä luovalle toiminnalle on asetettu teoreettiset raamit. Jos oppilasta ohjataan kirjoittamaan *elävästi*, adverbialitäydennys ohjaa vapaaseen ja luovaan, ei teoreettisia tietoja ja taitoja edellyttävään toimintaan. Tuottavaa ja luovaa lukutapaa edustavat tehtävät liittyvät lähes poikkeuksetta laajempiin tehtäväkokonaisuuksiin, jolloin tehtävän alkuosa ohjaa lähilukuun, erittelyyn ja tulkintaan, ja viimeisessä vaiheessa tehtävänä on tuottaa jotakin omaa. Lukutapa luokituu analyyttiseksi, sillä vaikka ote onkin luova ja yksilön ominaisuuksiin kiinnittyvä, tehtävissä saatetaan edellyttää runsaasti tekstiin ja lajiin liittyviä tietoja sekä niiden soveltamisen taitoja. Toisaalta, kuten edellä kuvasin, tyyppin tehtävät asetuvat jatkumoon analyyttisestä luovempaan.

Esimerkissä 33 ohjataan hyödyntämään Tulenkantajille ominaisia teemoja ja eestosta:

(33) Lue Mika Waltarin runo *Sininen yö* sivulta 186.

- a. Poimi säkeistä kohtia, joissa kuvataan miljöötä.
- b. Mitä runon puhuja tuntee ja kaipaa?
- c. Miten Tulenkantajien ihanteet näkyvät runossa?
- d. **Kirjoita kuin Tulenkantaja! Valitse moderni aihe ja kirjoita siitä optimistinen runo tai kuvaus. Anna tekstin pursuilla vauhtia ja tulevaisuudenuskoa.**

(*Satakieli* 9, s. 189)

Tehtävänannon 33 kohdissa a–c ohjataan erittelemään runoa, ja kohdassa d tehtävänä on tuottaa teksti. Tekemisen tulosta, tekstiä, luonnehditaan ilmauksilla *moderni aihe* ja *optimistinen runo tai kuvaus*. Oppilasta ohjeistetaan tuottamaan teksti, joka *pursuilee vauhtia* ja *tulevaisuudenuskoa*. Esimerkkitehtävässä 33 kirjoitusohjeet ovat verraten väljiä, vaikka sen suorittaminen edellyttää kirjallisuuden lajeja ja historiallisia taide- ja kulttuurivirtauksia koskevaa tietoa. Esimerkissä 34 ohjataan niin ikään kirjoittamaan tekstin pohjalta, tällä kertaa strukturoidusti vaihe vaiheelta:

(34) Lue katkelma Veijo Meren novellista *Kenttävartio* sivulta 205.

- a. Mitä maisemissa näkyviä asioita ensimmäisessä kappaleessa mainitaan?
- b. Kuvaile toisen kappaleen tyyliä.
- c. Mitä kolmannessa kappaleessa tapahtuu?
- d. **Kirjoita katkelman tyyllillä lyhyt teksti. Valitse tapahtumapaikaksi arkinen paikka, esimerkiksi koulun piha.**
 - **Kuvaile ensimmäisessä kappaleessa maisemaa. Tee tarkkoja havaintoja.**
 - **Kuvaa toisessa kappaleessa pitkä ajanjakso nopeasti ohittaen. Käytä lyhyitä päälauseita.**
 - **Kuvaa kolmannessa kappaleessa henkilöiden toimintaa. Älä selitä heidän tekemistensä syitä vaan kirjoita toteavaan sävyyn.**

(*SÄRMÄ* 9, s. 206)

Kuten edellisessä esimerkissä 33, myös tässä tehtävänannon 34 kohdat a–c ohjaavat tarkastelemaan tekstiä. Kohdassa d *kirjoittaa*-verbi objekti- (*lyhyt teksti*) ja adverbiaalitäydennyksineen (*katkelman tyyllillä*) ilmaisevat toiminnan tapaa. Seuraavat imperatiivilauseet ohjaavat tuottamaan *Kenttävartion* tyyliä mukailevan tekstin siten, että huomiota kiinnitetään miljööhön ja sen kuvaukseen (*Valitse **tapahtumapaikaksi** arkinen paikka, esimerkiksi koulun piha ~ Kuvaile ensimmäisessä kappaleessa **maisemaa***) sekä siihen, mitä (*Kuvaa kolmannessa kappaleessa **henkilöiden toimintaa***) ja miten kerrotaan (*Kuvaa toisessa kappaleessa pitkä ajanjakso **nopeasti ohittaen** ~ Tee **tarkkoja havaintoja***). Lisäksi tehtävänanto antaa kirjoitusteknisen ohjeen, johon liittyy kielitiedon käsite: *Käytä lyhyitä **päälauseita***. Tehtävänannon viimeinen virke liittyy sekin kerronnan tapaan: kielteinen imperatiivilause *Älä selitä heidän tekemistensä syitä* kumoaa presupposition, ja

konjunktioilause *vaan kirjoita toteavaan sävyyn* tarjoaa korjaavan vaihtoehdon. Sekä Tulenkantajat-taiteilijaryhmittymä että *Kenttävärtio* edustavat kirjallisuuden modernistista tyyliisuuntausta, ja molempien kirjoitustehtävien tavoitteena on kirjoittaa modernia runoa tai proosaa. Se, miten tarkasti kirjoittamista ohjataan ja korostuvatko kirjoittamisessa teema ja eetos vaiko konkreettisemmin jäljiteltävissä oleva tekstin rakenne, varioi.

Seuraavassa esimerkissä 35 ohjataan tutkimaan ja jäljittelemään *Kalevalan* kieltä:

(35) Lue *Kalevalan* alku ääneen.

- a. Laske, montako tavua on yhdessä säkeessä.
- b. Poimi kaksi esimerkkiä alkusoinnusta.
- c. Missä säkeissä sama asia toistetaan eri sanoin?
- d. Etsi esimerkkejä vanhahtavista sanoista tai taivutusmuodoista.
- e. Kirjoita runo, jossa käytät *Kalevalan* kielen piirteitä.

(*SÄRMÄ* 9, s. 180)

Kuten edellä luvussa 5.1.1 näytän, kun verbit *laskea*, *poimia* ja *etsiä* esiintyvät tehtävänäannoissa, oppilasta ohjataan erittelemään tekstin – tässä tapauksessa runon – rakennetta. Esimerkissä 35 runoanalyysiin viittaavat käsitteet *säe* ja *alkusointu*. Tehtävänannon lopullisena tavoitteena ei kuitenkaan ole runoanalyysi, vaan oppilasta ohjataan havainnoimaan kalevalaisen runokielen ominaispiirteitä. Kielitiedon osalta käytössä ovat käsitteet *tavu* ja *taivutusmuoto* sekä ilmaus *vanhahtava* (‘arkaainen’). Kauppisen (2010a: 199) mukaan kirjallisuuden lukemista ohjataan paitsi kirjallisuustieteellisten käsitteiden niin myös kieltä ja tekstejä kuvaavien käsitteiden avulla. Keskiössä on kieli, kun oppilasta ohjataan kiinnittämään huomiota kalevalaiselle kielelle ominaiseen kerttoon (*Missä säkeissä sama asia toistetaan eri sanoin?*). Tehtävän ensimmäisenä tavoitteena on siis ohjata oppilasta opiskelemaan runokieltä. Kohdassa c *Kirjoita runo, jossa käytät Kalevalan kielen piirteitä* oppilas soveltaa oppimaansa. Toisena tavoitteena on luettua runoa jäljittelevän tekstin tuottaminen. Tehtävässä sovelletaan genrepedagogista lähestymistapaa kirjoittamisen opettamiseen (Shore & Rapatti 2014: 6, 15–16). Menetelmä perustuu eräänlaiseen mallioppimiseen: oppilas lukee, erittelee ja analysoi kirjallista tekstiä ja sen genrepiirteitä, minkä jälkeen hän oppimaansa soveltaen kirjoittaa tarkasteltua tekstilajia vastaavan tekstin. Lukeminen ja tekstin merkitysten ymmärtäminen on tällöin kirjoittamisen perusta, lähtökohta. Genrepedagogisen lähestymistavan on todettu tukevan erityisesti niitä oppilaita, joille kirjoittaminen tuottaa vaikeuksia. (Mas.) Linjaman (2019) mukaan myös *Kärki*-oppikirjasarjassa hyödynnetään genrepedagogisia suuntauksia.

Edellä kuvatuissa esimerkeissä ohjataan kirjoittamaan siten, että oppilas pyrkii jäljittelemään luetun tekstin ominaisuuksia. Luetun pohjalta kirjoittaminen voi perustua myös oppilaan omaan mielikuvitukseen, kuten seuraavassa esimerkissä 36:

(36) Lue katkelma Charlotte Bronten *Kotiopettajattien romaanista* sivulta 143.

- a. Mitä katkelmassa tapahtuu?
- b. Miten kuuta ja huutoa kuvataan tekstissä?
- c. Miten romantiikkaa ja kauhua yhdistetään katkelmassa?
- d. **Kuvittele, mitä seuraavaksi voisi tapahtua. Kirjoita tekstille jatkoa noin viiden virkkeen verran.**

(*Satakieli* 8, s. 144)

Esimerkkitehtävän 36 kohdassa d esiintyy oppilaan omaa ajattelua implikoivaa aineista: luulemista ja toivomista ilmaiseva *kuvitella* (Pajunen 2001: 314) ja konditionaalisia kielaineiksia (*voisi tapahtua*). Kohdan d imperatiivilauseet ohjaavat yhtäältä kuvittelemaan ja toisaalta kirjoittamaan. Oppilas saa tekstin pituutta määrittelevän ohjeen (*viiden virkkeen verran*). Laajemmin valmiille tekstille ei kuitenkaan anneta rakenteeseen, teemoihin tai tyyliin liittyviä määreitä. Juuri tarkastellun tekstin piirteet kenties ohjaavat kirjoittamista, esimerkiksi sanavalintojen tasolla, mutta sitä ei eksplisiittisesti tehtävässä osoiteta eikä siten odoteta.

Tuottavaan ja luovaan lukutapaan liittyy paitsi kirjoitustehtäviä niin myös erilaisia visuaalisia ilmaisukeinoja hyödyntäviä tehtäviä. Tällaiset tehtävät rakentuvat kirjoitustehtävien tapaan siten, että tehtävien ensimmäiset kohdat ohjaavat tekstin erittelyyn ja tulkintaan ja viimeinen kohta luovaan toimintaan. Tällainen analyysitehtäviin liittyvä luova visuaalinen toiminta voi olla esimerkiksi luetun pohjalta piirtämistä tai valokuvauksista, tai oppilasta voidaan ohjata suunnittelemaan esimerkiksi mielenosoitusbanderolli. Tällöin kyse ei ole yksin visuaalisista toiminnoista vaan luettuun tekstiin kytkeytyvästä yhteiskunnallisen vaikuttamisen tavasta, kansalaisaktivismista. Se on linjassa *new literacies* -ajattelun ja lukutaidon sosiokulttuurisen luonteen kanssa: esimerkiksi Kupiaisen (2017: 211) mukaan nykyaikaiset tekstitaidot – tai lukutaidot – ovat osallisuuden ja politiikan taitoja. Lukutaito mieltyy siten monenlaisia toimijuuden muotoja käsittäväksi resurssiksi. Tyypillisesti edellä esimerkissä 36 kuvatun kaltaiset visuaalisia työskentelytapoja hyödyntävät tehtävät liittyvät kuvittamiseen. Seuraava esimerkki 37 edustaa kokonaisuudessaan luovaa ja tuottavaa työskentelyn tapaa, kun kirjoitettu teksti tulee muuntaa visuaaliseen muotoon:

(37) Kirjasukellus: Juonikaavio

- a. Piirrä kirjasukelluskirjastasi juonikaavio. Jos et ole lukenut teosta kokonaan, hahmottele kaaviota niin pitkälle kuin voit.
 - Voit piirtää juonen aikajanaksi tai poluksi karttaan sivun 172 mallin mukaan.
 - Piirrä juonikaavioon korkeuseroja tarinan mukaan. Kun jännitteet kasvavat, juoni kulkee ylöspäin, ja kun tapahtumat ovat rauhallisempia, juoni kulkee alaspäin.
 - Merkitse kaavioon juonenkäänteet.
- c. Kirjoita juonikaavion viereen selostukset luvun alkutilanteesta, juonenkäänteistä ja lopputilanteesta.
- d. Koristele juonikaavio piirtämällä juonen viereen merkkejä, jotka kuvaavat yksittäisiä tapahtumia, ristiriitoja, jännitteitä ja huippukohtaa.

(*Satakieli* 7, s. 173)

Esimerkkitehtävä 37 kytkeytyy laajaan tekstikäsitelyyn, kun luettu tulee muuntaa muuhun kuin kirjoitettuun muotoon (ks. Luukka 2013). Samankaltainen on aineistossa esiintyvä tehtävä, jossa teksti tulee muuntaa yhden kirjallisuuden lajin edustajasta toiseksi, esimerkiksi runosta proosaksi. Tällöin tarvitaan lajiteoreettisia tietoja ja taitoja. Tehtävästä 37 suoriutuakseen oppilaan tulee olla monilukutaitoinen eli hänen tulee osata paitsi tulkita niin myös tuottaa sanallisten tekstien ohella erilaisia ilmaisutapoja hyödyntäviä tekstejä (Luukka 2013; ks. myös POPS 2014: 283). Tehtävässä tarvitaan tietoutta visuaalisten tekstien ilmaisukeinoista. Tehtävä siis edellyttää taitoja mutta myös tukee monilukutaitoiseksi kasvamista. POPS 2014 (s. 288) ohjaa integroimaan äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta esimerkiksi kuvaamataidon, historian ja maantiedon opetukseen. Luovaa ja tuottavaa lukutapaa edustavat tehtävät sopivat hyvin monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin (mts. 31–32). Lisäksi luovaa ja visuaalista otetta korostava lukutapa ohjaa huomioimaan erilaisten oppijoiden tarpeita, jolloin se tukee myös opetuksen eriyttämistä (ks. POPS 2014: 288).

5.2 Elämyksellinen

Tässä luvussa käsittelen niitä lukemisen tapoja, jotka luokittelen elämyksellisiksi. Niitä ovat refleктоiva, pohtiva ja kuvitteleva sekä draamallinen ja eläytyvä. Kauppinen (2010a: 202) mukaan elämyksellisessä lähestymistavassa kyse on lukijalähtöisistä kirjallisuuden käsittelytavoista. Rosenblattin (1994) mukaan lukeminen perustuu tekstin henkilökohtaiselle tulkinalle, mikäli oppilas lukemisen aikana keskittyy omiin kokemuksiinsa (Kauppinen 2010a: 202).

Refleктоivassa lukutavassa oppilas erittelee lukukokemuksiaan. Vaikka työtapaa vaatiikin analyttistä otetta, sen keskiössä on lukija ja hänen kokemuksensa, ei teksti.

Pohtivassa ja kuvittelevassa lukutavassa keskiössä ovat lukijoiden sisäiset maailmat. Draamallinen ja eläytyvä lukutapa ohjaa sekin hyödyntämään sisäistä maailmaa, kun oppilasta ohjataan esimerkiksi eläytymään fiktiivisiin henkilöihin. Ote on kuitenkin edellistä toiminnallisempi, sillä lukutavan keskiössä on draamapedagogiset menetelmät ja esiintymistaidot. Lisäksi draamatehtävissä toimitaan aina yhdessä, ei yksin. Siten draamallisuus asettuu lähelle sosiaalista lukutapaa, jota käsittelen luvussa 5.3.

5.2.1 Refleктоiva

Refleктоivassa lukutavassa on kyse lukukokemusten erittelystä ja oman oppimisen arvioinnista. On aineistolle tyypillistä, että refleктоiva lukutapa liittyy osaksi laajempaa tehtäväkokonaisuutta. Tällöin se voi toimia askeleena kohti tekstin kokonaistulkintaa. Toisaalta myös tehtävänanto voi kokonaisuudessaan ohjata lukukokemuksen refleктоintiin. Kauppinen (2010a: 209) mukaan lukijan kokemuksiin ja näkemyksiin kiinnittyvä elämyksellinen opetus edellyttää luettavan vapaata – joskin perusteltua – valintaa. Refleктоiva ohjaa lukukokemusten sanallistamiseen. Siten lukutapa tukee yksilöllisen lukijuuden muodostumista ja osaltaan mahdollistaa muiden elämyksellisten lukutapojen hyödyntämisen.

Alla esimerkissä 38 oppilaita ohjataan ensiksi lukemaan runoa ja sen jälkeen analysoimaan, miten runon tunnelma muuttuu, kun se luetaan ääneen *eri tyyleillä*:

(38) Lukekaa Otto Mannisen runo *Joutsenlaulu* sivulta 179.

a. Lukekaa runo vuorotellen ääneen eri tyyleillä.

Tyylit

- haaveillen
- ahdistuneesti
- vihaisesti
- innostuneesti
- toteavasti

b. **Keskustelkaa siitä, miten eri tyyleillä lukeminen vaikuttaa runon tunnelmaan.**

c. Lukekaa runon vieressä olevat tekstit. Tulkitkaa runoa:

- Mitä runossa tapahtuu?
- Mitä kielikuvia löydätte runosta? Pohtikaa, mitä kielikuvat tarkoittavat.
- Millä eri sanoilla runossa kuvataan vettä? Mitä vesi voisi symboloida?
- Mitä joutsen mielestänne symboloi runossa?
- Selvittäkää, mitä joutsenlaulu usein tarkoittaa taiteessa.
- Mikä on runon teema? Millaisia tulkintoja runosta voi tehdä?

(*Satakieli* 9, s. 183)

Tehtävän 38 kohdassa a ohjataan lukemaan runoa ääneen erilaisia hyödyntäen *haaveillen*, *ahdistuneesti*, *vihaisesti*, *innostuneesti* ja *toteavasti*. Adverbiaalitäydennyksillä ilmaisussa lukutavassa keskiössä ovat draamalliset elementit, eläytymisen taidot. Langerin (1995: 142–144) mukaan kokemusten jakamisen kautta on mahdollista muodostaa moniäänisiä tulkintoja, ja Kauppinen (2010a: 206) nimeämä yhteisöllinen elämyksellinen lukeminen tarjoaa mahdollisuuden keskustella tekstien herättämistä tunteista. Esimerkin 38 kohdassa b oppijoita ohjataan keskustelemaan ja erittelemään, miten tunnetiloihin eläytyminen vaikuttaa runon tunnelmaan – siis lukukokemukseen. Laajemmin lukukoke-
musta reflektointia lukutapaa edustaa lukupäiväkirja-tehtävätyyppi (39):

(39) Tee lukupäiväkirja kirjeinä

1. Sopikaa yhdessä, kuinka monta kirjettä tai viestiä teette lukupäiväkirjaanne. Voitte kirjoittaa yhden viestin esimerkiksi lukua kohti tai 30 sivun välein. Voitte myös sopia tarkemmin viestien lajista.
 2. Aloita lukupäiväkirja tietolaatikolla, johon merkitset teoksen nimen, kirjailijan nimen, ilmestymisvuoden ja kustantajan. Merkitse käännöskirjasta myös suomentaja.
 3. Lue kirjasta vähintään yksi luku tai 30 sivua. Mieti, kenelle kirjan henkilöistä haluaisit kirjoittaa ensimmäiseksi. Kuka henkilöistä on mielenkiintoisin? Kenen toimintaan haluaisit puuttua?
 4. Valitse sopiva viestintämuoto ja kirjoita ensimmäinen viestisi. Kirjoita kirjan henkilölle viesti siitä, mikä kirjassa mietityttää, kummastuttaa tai ihastuttaa sinua.
 - Muista merkitä päiväys viestisi alkuun.
 - Tervehdi valitsemaasi henkilöä hänelle sopivalla tavalla.
 - Kirjoita asiatyylillä, vaikka lukukokemus herättäisi ihmetystä tai ärtymystä.
 - Muista lopputoivotukset ja lähettäjän nimi.
 5. Kirjoita lukupäiväkirjan muut viestit tasaisin väliajoin. Voit kirjoittaa samalle henkilölle useammankin viestin. **Sido viestisi sisältö aina kirjan tapahtumiin ja niiden herättämiin ajatuksiin. Hyvä lukupäiväkirja paljastaa, miten ajatuksesi tai tunteesi muuttuvat lukemisen aikana. Mikä muutoksen saa aikaan?**
 6. Lue lopuksi lukupäiväkirjan viestit läpi. **Kirjoita lyhyt pohdinta siitä, millainen lukukokemus oli. Miten kirjan kanssa keskusteleminen vaikutti lukukokemukseesi?**
 7. Valitse mielestäsi onnistunein viestisi ja viimeistele se julkaisukuntoon. Esitelmää lukupäiväkirjanne toisillenne pienissä ryhmissä.
 8. Kootkaa viestit yhteiselle seinälle.
- (Satakieli 7, s. 199)

Esimerkkitehtävän 39 lukupäiväkirjan ohjeistus on aineistossa poikkeuksellinen, sillä työtapaan liittyy eräänlainen keskustelu käsillä olevan tekstin kanssa: oppilasta ohjataan lukemisprosessin aikana kirjoittamaan viestejä fiktiiviselle henkilölle. Tehtävän suorittaminen edellyttää luovuutta, leikkisyyttä ja eläytymiskykyä. Samalla viestien sisältö ohjataan sitomaan *aina kirjan tapahtumiin ja niiden herättämiin ajatuksiin*. Indikatiivilause *Hyvä lukupäiväkirja paljastaa, miten ajatuksesi tai tunteesi muuttuvat lukemisen aikana*

luonnehtii ajatusprosessien ja luovan työn, kirjoittamisen, tulosta. Sekä alisteinen kysymyslause *miten ajatuksesi tai tunteesi muuttuvat lukemisen aikana* että hakukysymys *Mikä muutoksen saa aikaan?* ohjaavat pohtimaan, mitkä tekijät tekstissä herättävät reaktioita, tunteita tai ajatuksia. Lukukokemuksen sanallistamiseen, reflektointiin ja erittelyyn ohjataan eksplisiittisesti, kun oppilasta kehoitetaan kirjoittamaan *lyhyt pohdinta* siitä, *millainen lukukokemus oli*. Hakukysymys *Miten kirjan kanssa keskusteleminen vaikutti lukukokemukseesi?* ohjaa tarkentamaan katseen erityiseen käsittelytapaan, *kirjan kanssa keskusteluun*. Oppilasta ohjataan tiedostumaan siitä, että käsittelyn tapa, viestien kirjoittaminen, toimii osana lukukokemuksen rakentumista (*Miten kirjan kanssa keskusteleminen vaikutti lukukokemukseesi?*).

Reflektoiva lukutapa ohjaa oppilasta itsereflektion taitoihin ja tiedostumaan siitä, että kirjallisuutta voidaan lukea ja käsitellä monenlaisin erilaisin tavoin. Se ohjaa kiinnittämään huomiota lukemisen tilanteisiin ulottuvuuksiin: teksteistä nousevat tulkinnat varioivat paitsi lukijan niin myös tilannekontekstin mukaan. Reflektoiva lukutapa kytkeytyy myös oman oppimisen arvioinnin taitoihin. Linjaman (2019: 100) mukaan oppikirjasarja *Kärki* ei juuri ohjaa reflektoimaan lukukokemuksia. Lukutapa ei ole erityisen tyypillinen *SÄRMÄ-* ja *Satakieli-*sarjojen oppikirjoissa, mutta sitä kuitenkin esiintyy. Se on erityisen hyödyllinen, kun oppilas tutkii kirjallisten tekstien maailmaa ja pohtii, minkälainen luetava on mielekästä juuri hänelle.

5.2.2 Pohtiva ja kuvitteleva

Pohtivaa ja kuvittelevaa lukutapaa edustavissa tehtävissä esiintyy ajatteluprosesseja kuvaavia verbejä. Tällaisia ovat esimerkiksi *mieltiä*, *pohtia* ja *ajatella* sekä luulemis- ja toivomisverbi *kuvitella* (ks. Pajunen 2001: 214). Myös konditionaaliset, mahdollisuutta kuvaavat kielenaineokset (modaaliverbi *voida* ja konditionaalimodus) ovat lähes välttämätön kielellinen resurssi, joiden avulla kyseiseen lukutapaan ohjataan. Rosenblattin (1994) mukaan tekstin elämyksellisen kokemisen keskiössä ovat luetun herättämät mielikuvat, assosiaatiot, tunteet, ajatukset ja asenteet (Kauppinen 2010a: 202, 205). Pajusen (2001: 313) mukaan kognitio- ja modaaliverbeillä voidaan ilmaista tiedon laatua ja asiantiloihin kohdistuvia propositionaalisia asenteita. Pohtivassa ja kuvittelevassa lukemisessa fokus on siis oppilaassa ja hänen ajatusprosesseissaan, ei tekstissä. Pohtiva ja kuvitteleva lukutapa esiintyy aina erittelevän ja tulkitsevan lukutavan rinnalla. Kauppinen (2010a: 211) mu-

kaan kirjallisuudenopetus on opetussuunnitelmatasolla eräänlaista vuoropuhelua analyyttisen tulkinnan ja kirjallisuuden elämyksellisen kokemisen välillä. Erilaisten lukutapojen yhdistelyn avulla kirjallisuudenopetuksessa pyritään synnyttämään kokemuksia ja ohjaamaan oppilasta sanallistamaan, käsitteellistämään ja jakamaan lukukokemuksiaan (mts. 212). Henkilökohtainen tulkinta syntyykin siis yhdistelemällä käsitelähtöistä erittelyä (erittely ja tulkinta) ja oppilaan omaan ajatteluun kiinnittyvää (pohtiva ja kuvitteleva) lukutapaa.

Seuraavassa esimerkissä 40 oppilasta ohjataan sanoittamaan luetun pohjalta syntyneitä ajatuksia:

- (40) Lue viereiseltä sivulta katkelma Annika Idströmin romaanista *Veljeni Sebastian*.
- Kenen näkökulmasta tapahtumat kerrotaan?
 - Minkälaiset vaikutelman kiusaajista saa heidän repliikkiensä perusteella?
 - Mitkä miljöön yksityiskohdat lisäävät tilanteen ahdistavuutta?
 - Poimi tekstistä ilmaisuja, joilla kuvataan kiusatun tuntemuksia.
 - Mitä ajattelet katkelman aikuisista?**
- (*SÄRMÄ* 9, s. 224)

Tehtävänannon 40 kohdissa a–d keskiössä on tekstin lähiluku, jolloin fokus on tekstissä. Kohdassa e näkökulma siirtyy oppilaaseen: Hakukysymys *Mitä ajattelet katkelman aikuisista?* kohdennetaan lukijalle. Sen keskiössä on oppilaan oma mielipide, ajatteluprosessi. Ote ei ole analyyttinen, vaan olennaista on oppilaan oma henkilökohtainen mielipide tekstin sisäisistä asioista. Esimerkki edustaa aineistolle tyypillistä tapaa rakentaa tehtävänanto: kohdissa a–d ohjataan tekstin lähilukuun ja analyysiin, kunnes viimeisessä kohdassa e herätellään oppilaan omaa ajattelua. Esimerkissä 40 herättely toteutuu kielellisesti ajatteluverbin ja puhuttelun keinoin. Myös seuraavassa tehtävänannossa 41 haetaan oppilaan omaa näkemystä:

- (41) Lukekaa Maria Vuorion novelli *Smaragdisilmä* ja käsitelkää novellia ryhmässä.
- Valitkaa yksi seuraavista tehtävistä. Jokainen ryhmän jäsen tekee itsenäisesti saman tehtävän.
 - Piirrä kuva novellin päähenkilöstä ja Vilmasta.
 - Pohdi ja kirjoita, mitä ajattelet novellin tapahtumista.
 - Kaikkea ei novellissa kerrota suoraan. **Pohdi ja kirjoita, mitä minäkertojan pitäisi mielestäsi tehdä ja sanoa.**
 - Kirjoita novellille vaihtoehtoinen loppu.
 - Vertailkaa, miten eri tavoin toteutitte tehtävän. Miten päädyitte valitsemiinne ratkaisuihin?
 - Pohtikaa yhdessä, mitä merkityksiä on novellin otsikolla *Smaragdisilmä*.
- (*Satakieli* 7, s. 142)

Esimerkissä 41 oppilasta ohjataan imperatiivilauseella *pohtimaan* sekä *kirjoittamaan* (ks. Pajunen 2001: 214, 353). Nesessiivirakenteessa *pitäisi tehdä* esiintyy episteemistä modaalisuutta ilmaiseva konditionaalimodus. Modaalisuuden episteeminen tulkintamahdollisuus liittyy puhujan uskoon, tietoon tai päätelmiin siitä, onko asiantila mahdollinen, todennäköinen tai varma. (ISK § 1556.) Sen avulla oppilasta kutsutaan sanoittamaan, minäkalaisia mahdollisuuksia *minäkertojalla* on. Oppilas sitoutetaan puhuttelun keinoin (*mielestäsi*) *pohtimaan* ja myöhemmin sanallistamaan fiktiivisen tekstin sisäiseen todellisuuteen kytkeytyviä ajatuksiaan. Keskiössä on oppilaan oma näkemys, ei itse teksti. Esimerkissä 41 esiintyvä *pohtia*-verbi voi ohjata edellistä voimakkaammin tekstin sisäisten asioiden pariin: Oppilasta voidaan esimerkiksi ohjata miettimään, miten luettu teksti muuttuisi, mikäli tekstin sisäiset asiat olisivat menneet toisin. Tällöin kyse ei ole siitä, mitä oppilaan mielestä tulisi tapahtua, vaan häntä ohjataan kuvittelemaan vaihtoehtoisia, hänen omista mielipiteistään ja toiveistaan riippumattomia tapahtumaketjuja. Tällaisiin tehtävänantoihin voi liittyä osatehtäviä, joissa ohjataan esimerkiksi kirjoittamaan ja joiden virikkeenä oma ajattelu toimii.

Seuraavassa esimerkissä 42 konditionaalinen kielenaines tarjoaa kuvittelun ja samastumisen mahdollisuuksia:

(42) Jakakaa neljän hengen ryhmässä roolit ja lukekaa katkelma Minna Canthin näytelmästä *Työmiehen vaimo* sivuilta 170–171. Keskustelkaa tekstistä kysymysten pohjalta.

- a. Millainen henkilö Johanna on?
 - b. Millainen henkilö Risto on?
 - c. **Mitä Johanna haluaisi tehdä?**
 - d. **Mitä Risto haluaisi tehdä?**
 - e. Mitä yhteiskunnallisia epäkohtia näytelmässä kritisoidaan?
- (*Satakieli* 9, s. 172)

Tehtävänannon 42 kohdissa a–b kysytään, millaisia henkilöitä Johanna ja Risto ovat. Seuraavissa kohdissa ohjataan tarkentamaan katsetta ja hyödyntämään mielikuvitusta: konditionaalimuotoisen *haluta*-verbin avulla (kohdat c ja d) oppilaita ohjataan tulkitsemaan, mitä fiktiiviset henkilöt ajattelevat ja toivovat. Kohdassa e näkökulma laajenee tekstin ulkopuolelle, kun oppilailta kysytään, mihin *yhteiskunnallisiin epäkohtiin* näytelmässä otetaan kantaa. Konditionaali tarjoaa eräänlaisen samastumisen mahdollisuuden: Luettu teksti on odotuksenmukaisesti vaikuttava ja tunteisiin vetoava. Konditionaali ohjaa kuvittelemaan, miten oppilaiden oma elämä muuttuisi, jos nykypäivän reaali maailmassa asiat olisivat siten kuin fiktiivisen tekstin sisäisessä todellisuudessa.

Pohtiva ja kuvitteleva lukutapa tukee kirjallisuuden lukemisen pohjalta muodostuvien tulkintojen henkilökohtaisuutta. Mahdollisuutta ilmaisevilla kielenaineiksilla ja kognitioverbeillä oppilasta ohjataan kuvittelemaan ja keksimään teksteille vaihtoehtoisia tapahtumaketjuja. Oppilasta rohkaistaan sanoittamaan omia ajatuksia, tekemään päätelmiä ja tulkitsemaan fiktiivisten henkilöiden ajatuksia ja motiiveja. Lisäksi oppilasta kutsutaan erittelemään ja arvioimaan kertomuksissa seikkailevien henkilöiden toiminnan vaikutuksia tekstin maailmassa. Konditionaalin avulla oppilasta kutsutaan samaistumaan fiktiiviseen henkilöön, hänen tilanteeseensa ja haluihinsa.

5.2.3 Draamallinen ja eläytyvä

Draamallisessa ja eläytyvässä lukutavassa kyse on draamasta sen perinteisessä merkityksessä, mutta myös erilaisista tekstiin, fiktiivisiin henkilöihin ja tunnetiloihin eläytymistä vaativista pienemmistä tehtävistä. Keskiössä ovat esiintymis- ja tunnetaidot. Lukutapaan liittyviä verbejä ovat esimerkiksi *eläytyä*, *dramatisoida*, *esittää* ja *lukea (rooleissa)*. Lukutapa esiintyy omina tehtäväkokonaisuuksinaan mutta myös muiden lukutapojen rinnalla.

Seuraavassa esimerkissä 43 oppilaita ohjataan eläytymään erilaisiin tunnetiloihin:

- (43) Eläytykää ryhmissä Teuvo Pakkalan *Vanha koti* -novellin henkilöiden tuntemuksiin.
- Piirin keskellä istuva ottaa roolin Aappona, tätinä, isänä, äitinä tai sisaruksena.
 - Piirissä istujat ottavat kukin roolikseen jonkin keskellä istuva tunteista: pelon, innostuksen, surun tai häpeän.
 - Keskellä istuva esittää roolissaan novellin tapahtumiin liittyviä kysymyksiä, joihin tunteet vastaavat. Esimerkiksi:
 - Täti: Miten elämäni muuttuu, kun Aappo muuttaa meille?
 - Innostuksen tunne: Odotan kovin, että Aappo tuo uusia kavereita kylään...
 - Keskustelkaa lopuksi, mikä merkitys tunteilla ja niiden tunnistamisella on elämän käännekohdissa.
- (*SÄRMÄ* 9, s. 194)

Esimerkissä 43 *eläytyä*-verbiin liittyy adverbiaalitäydennys *Vanha koti -novellin henkilöiden tuntemukset*. Kuten tässä, aineistossa verbi *eläytyä* on aina monikon 2. persoonassa ja sen adverbiaalitäydennys on tunneilmaus, *tuntemus* tai *rakkaus*. Tehtävän keskiössä ovat ennen kaikkea eläytyminen ja tunnetaitojen kehittyminen (ks. Kauppinen 2010a: 206), sillä kohdassa d oppilaita ohjataan tehtävän päätteeksi keskustelemaan siitä, *mikä merkitys tunteilla ja niiden tunnistamisella on elämän käännekohdissa*. Koska työskentely tapahtuu pienryhmissä, varsinaiset esiintymisen taidot jäävät sivurooliin. Voinee

olettaa, että pienryhmätyöskentelyllä pyritään madaltamaan kynnystä osallistua mahdollisesti jännittävältä tuntuvaan draamaharjoitteeseen. Onkin olennaista, että oppikirjat tarjoavat monenlaisia ja -tasoisia tapoja integroida draamaa kirjallisuuden opetukseen (ks. POPS 2014). Siten tehtävävalikoima onnistuneesti tukee opetuksen eriyttämistä.

Draamalliset työtavat liittyvät monesti Luovaa ja tuottavaa lukutapaa hyödyntäviin kirjoitustehtäviin. Seuraavassa esimerkissä 44 ohjataan *dramatisoimaan* proosaa:

(44) Robinson Crusoe ja Perjantai draamana

a. Jakautukaa pareittain. Valitkaa laatikosta jokin tyylilaji.

Tyylilajit

- komedia
- tragedia
- ooppera
- kauhu-elokuva
- fantasia-elokuva
- lastennäytelmä

b. Dramatisoikaa *Robinson Crusoe* -katkelma sivulta 137 valitsemanne tyylilajin mukaisesti.

c. Esittäkää dramatisointinne koko luokalle.

d. Keskustelkaa siitä, miten tyylilajin muutos vaikutti katkelman tulkintaan.

(*Satakieli* 8, s. 139)

Esimerkissä 44 ohjataan ensiksi dramatisoimaan *Robinson Crusoe* -romaanin katkelma (kohdat a–b). Oppilaita ohjataan hyödyntämään tekstissään tyylilajeja, joita ovat *komedia*, *tragedia*, *ooppera*, *kauhu-elokuva*, *fantasia-elokuva* ja *lastennäytelmä*. Kohdassa c ohjataan esittämään dramatisointi muulle luokalle. Lopuksi kohdassa d ohjataan purkamaan tehtävää, *keskustelemaan* siitä, miten valittu tyylilaji vaikutti katkelmasta tehtävissä oleviin tulkintoihin. Esimerkkitehtävässä on kyse paitsi kirjoittamisesta niin myös draamallisesta työskentelystä sen perinteisessä merkityksessä. Siinä ohjataan monenlaisiin yhteistoiminnan muotoihin, kun tehtävänä yhdessä kirjoittamisen ja draamatyöskentelyn lisäksi tilannekontekstin huomioiva valitun tyylilajin yhteinen reflektointi.

Elämyksellisiä lukutapoja määrittävä tekijä on lukija, sillä tehtävien keskiössä on oppilas itse, hänen henkilökohtainen lukukokemuksensa, tulkintansa ja sisäinen maailmansa. Esimerkiksi Kauppinen (2010a) mukaan lukijalähtöisyys voi toimia lukemiseen sitouttavana tekijänä ja siten tukea sisäisesti motivoitunutta lukijuutta. Elämyksellisyys tukee kirjallisuuden analyysi- ja tulkintataitojen kehittymistä. Samalla elämyksellisen lukemisen keskiössä tulisi olla myös kirjallisuuden lukemisen myötä syntyvä ilo ja nautinto. Lukemiseen sitoutumisen kannalta on olennaista, että kirjallisuutta luetaan nimenomaan viihtymistarkoituksessa (ks. esim. Linnankylä & Sulkunen 2005).

5.3 Sosiaalinen

Edellä olen käsitellyt lukutapoja, jotka olen luokitellut analyttisiksi ja elämyksellisiksi. Langerin (1995: 79–80) ja Kauppisen (2010a: 205–206) mukaan elämykseen kirjallisuuden lukutapaan nivoutuu erityinen sosiaalinen lukutapa. Sen tarkoituksena on, että elämyksellisesti luettujen tekstien herättämät ajatukset, kokemukset ja tulkinnat jaetaan ja niitä käsitellään yhdessä keskustellen. (Mts.) Laajemmin tutkimusten mukaan sosiaaliin oppimismenetelmiin liittyy kiistattomia hyötyjä: esimerkiksi Aaltosen mukaan (2019: 53–54) Lukuklaani-tutkimuksen analyysit osoittavat, että yhteisöllinen lukeminen ja luetun pohjalta keskusteleminen sitouttavat niitä lukijoita, joiden motivaatio on heikko. Lisäksi POPS 2014 (s. 288) korostaa yhteisöllistä oppimista. Tämän tutkimuksen aineiston yhteistoiminnalliset menetelmät eivät liity yksin elämykselliseen lukemiseen siten kuin Langer (1995) ja Kauppinen (2010a) sen määrittelevät. Aineiston tarkastelun perusteella on selvää, että kaikkea sitä, mitä kirjallisuuden parissa voidaan tehdä yksin, on mahdollista tehdä myös yhdessä. Samalla tiettyjen työskentelytapojen luonteeseen erottamattomasti kuuluu yhdessä tekeminen, ja tällöin yhteisölliseen oppimiseen ohjaavissa tehtävännäissä yhteistoimintaa ei aina merkitä kielellisesti. Aineistossa näitä ovat edellä luvussa 5.2.3 käsitellyn draaman ohella muut esiintymis- ja puheviestintätaidot, lukuvinkkien jakaminen, palautteenanto ja vertaisarviointi. Palautteen antamisen taitoja harjoiteltaessa oppilasta ohjataan oppikirjassa tukikysymyksin. Periaatteisiin näyttää kuuluvan, että vertaisarvioijia on vähintään kaksi, jolloin vastuu jakautuu. Uuden luettavan etsiminen ja lukuvinkkien jakaminen tapahtuu sekin lähes poikkeuksetta yhdessä. Monesti yhteistoiminta kuitenkin merkitään kielellisesti, ja esimerkiksi monikon 2. persoonan käyttö liittyy ryhmäviestintätaitojen harjoitteluun sekä jaettujen lukukokemusten luomiseen. Verbin persoonamuodon lisäksi yhteistoimintaan ohjataan muillakin kielenaineiksilla, esimerkiksi adverbialitäydennyksillä (45):

(45) Kirjoita elämäkertanovelli.

a. Kirjoita Petri Tammisen *Elämiä*-novellien tyylinen lyhyt elämäkerta.

- Kirjoita otsikoksi päähenkilön etunimi.
- Käytä kaikista henkilöistä vain etunimiä ja kuvaile heitä äärimmäisen vähän.
- Aloita henkilön lapsuudesta ja päätä kuolemaan tai vanhuuteen.
- Kirjoita vain lyhyitä päälauseita ja suoria lainauksia johtolauseineen.
- Kerro henkilön elämästä outoja yksityiskohtia.
- Merkitse tekstiisi satunnaisia repliikkejä lainausmerkkeihin.
- Jätä kerrontaan laajoja aukkoja.

b. **Lukekaa elämäkertoja toisillenne.**

(*Satakieli 9*, s. 217)

Esimerkissä 45 adverbiaalitäydennys *toisillenne* kertoo, kenen kanssa luetaan. Muita vastaavia aineistossa esiintyviä ilmauksia ovat *vuorotellen*, *pareittain*, *kumpikin*, *ryhmässä*, *yhdessä* ja *parin kanssa*. Tavallisesti verbi *lukea* ohjaa lukemaan kirjallista tekstiä, mutta joskus myös oppilaiden itsensä kirjoittamaa tekstiä (46):

(46) Fanifiktiota

- a. Etsi käsiisi viimeksi lukemasi nuortenkirja tai ehdoton suosikkisi.
- b. Valitse kirjasta kohta, joka on jäänyt mieleesi.
- c. Valmistaudu kirjoittamaan lyhyt tarina. Nappaa valitsemastasi katkelmasta yksi virke ja kirjoita se tarinasi aluksi.
- d. Jatka tarinaa haluamaasi suuntaan, mutta muuta jokin asia lähtötilanteesta. Voit esimerkiksi vaihtaa päähenkilön sukupuolen tai jokin luonteenpiirteen. Pyri säilyttämään tekstin tyyli samanlaisena kuin alkuperäisessä teoksessa.
- e. **Lukekaa toistenne tarinat. Alleviivatkaa kiinnostavat ja yllättävät kohdat.**

(Satakieli 7, s. 186)

Esimerkissä 46 yhteistoiminta käy ilmi imperatiivimuotoisen verbin persoonamuodosta (*lukekaa*), mutta se ilmenee myös objektitäydennyksestä eli siitä, mitä luettavaksi tekstiksi nimetään (*toistenne tarinat*). Mikäli luettava on oppilaan tuottama, verbi on aina monikon 2. persoonassa. Kun luettavana on luokkakaverin teksti, oppilaita ohjataan myös palautetaitojen harjaannuttamiseen: esimerkiksi kohdassa e kehoitetaan *alleviivaamaan kiinnostavat ja yllättävät kohdat*.

Aineiston tehtävänannoissa ilmaistaan puhuttelun keinoin, ohjataanko oppilaita tekemään koko tehtävä ryhmässä. On tyypillistä, että oppilasta ohjataan ensiksi tutkimaan tekstiä itsenäisesti ja lopuksi keskustelemaan toisten kanssa. Esimerkkitehtävä 47 rakentuu edellä kuvatulla tavalla:

(47) Lue Kari Levolan novelli *Mona Lisaa* saatille sivulta 179.

- a. Mitä salaperäistä Mona Lisa -maalaukseen liittyy? Etsi aiheesta tietoa.
- b. Mitä novellin Mona Lisasta saadaan tietää? Kuka hän on?
- c. Miten kertoja suhtautuu Mona Lisaan?
- d. Mitä teemoja novellissa on?
- e. **Keskustelkaa luokan kesken löytämistänne teemoista. Mikä merkitys *Mona Lisa* -maalauksella on novellin tulkinnan kannalta?**

(Satakieli 7, s. 180)

Esimerkissä 47 tehtävinä ovat tiedonhaku ja proosa-analyysin harjoittelu: Kohdassa a ohjataan hakemaan tietoa luetussa tekstissä esiintyvistä Mona Lisa -maalauksesta. Kohdissa b–d lukijaa ohjataan käsittelemään tekstiä itsenäisesti hakukysymysten avulla: *Mitä novellin Mona Lisasta saadaan tietää? Kuka hän on? Miten kertoja suhtautuu Mona Lisaan? Mitä teemoja novellissa on?* Viimeisessä kohdassa e ohjataan keskustelemaan luo-

kan kanssa tekstistä löytyneistä teemoista. Aineistossa hahmottuvassa sosiaalisessa lukutavassa keskeinen on neuvottelua ilmaiseva kommunikaatioverbi *keskustella* (Pajunen 2001: 353; ISK § 472) etenkin silloin, kun itsenäinen työskentely laajenee ryhmässä tai parin kanssa toimimiseksi. Tällöin yhteistoiminta on tehtävänannon viimeinen askel. Keskustelulla pyritään merkitysneuvotteluun ja eksplisiittisesti yhteisen moniäänisen tulkinnan syntymiseen, kuten esimerkissä 47: *Mikä merkitys Mona Lisa -maalauksella on novellin tulkinnan kannalta?* (ks. Langer 1995: 142–144). Keskusteluun ohjaaminen voi liittyä tekstin merkityksistä neuvottelemiseen (ks. esim. 47). Se voi kytkeytyä myös eläytymistehtäviin, jossa oppilaita ohjataan lukemaan kirjallista tekstiä, kuten dialogia, äänneen rooleissa ja henkilöhahmoihin eläytyen. Tällöin kyse ei olekaan ajatusten jakamisesta vaan matalan kynnyksen draamallisista oppimismenetelmistä.

Kuten olen edellä kuvannut, yhteistoimintaan ohjaamalla oppilaita kutsutaan keskustelemaan itsenäisesti tehdyistä tulkintoista. Sen ohella heitä ohjataan toimimaan laajemmin ryhmässä. Tällaiset toiminnan tavat voivat nekin pyrkiä yhteisten merkitysten ja tulkintojen syntymiseen sekä vertaisilta oppimiseen: Oppilaita esimerkiksi ohjataan koamaan yhteiseen ajatuskarttaan tekstin itsenäisen käsittelyn aikana tehdyt havainnot. Toisinaan oppilaita ohjataan koostamaan luovan toiminnan tuloksista laajempi visuaalinen kokonaisuus, esimerkiksi valokuvanäyttely, jolloin kyseessä on jaettujen elämysten luominen.

Edellä olen kuvannut tapoja, joilla oppilaita ohjataan ensiksi itsenäiseen toimintaan ja lopuksi yhteistoimintaan. Suuri osa aineistoni tehtävänanoista ohjaa käsittelemään tekstiä kokonaisuudessaan parin kanssa tai ryhmässä. Työni aineisto käsittää 183 tehtävää, ja niistä yhteensä 71 kappaletta (39 %) ohjaa yhteistoiminnallisuuteen. Näissä tehtävissä kyse on hyvin monenlaisista toiminnoista eli kaikesta siitä, mitä kirjallisuuden parissa ja pohjalta voi yksin ja yhdessä tehdä: kirjallisuuden erittelystä ja tulkinnasta, laji- ja piirteiden tarkastelusta, reaalimaailman ilmiöiden pohtimisesta, tiedonhausta, lukijalähettöisten tulkintojen luomisesta ja niistä keskustelemisesta sekä draamasta. Kielellisesti osoitettu yhteistoiminnallisuus on jonkin verran yleisempää *Satakielessä* kuin *SÄRMÄ*-sarjan oppikirjoissa. Tutkimustulokset kuitenkin osoittavat, että kumpikin tarkasteltu oppikirjasarja pyrkii vastaamaan opetussuunnitelman (POPS 2014) asettamaan yhteisöllisen oppimisen haasteeseen.

Tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteeni ovat olleet kahtalaiset: Yhtäältä olen tutkinut tehtävänannoissa esiintyvää ohjailevaa kielenkäyttöä, direktiivisyyttä. Toisaalta tarkastelin sitä, minkälaisiin kirjallisuuden lukutapoihin direktiiveistä rakentuvat tehtäväkokonaisuudet ohjaavat. Tutkimuskysymykseni olivat seuraavat: 1) Minkälaista ohjailua oppikirjoissa esiintyy? Minkälaisia funktioita keinoilla on? ja 2) Minkälaisiin kirjallisuuden lukutapoihin eri keinot ohjaavat?

Tutkimus pohjaa direktiivisyyden laajaan käsitykseen, jonka mukaan direktiiveillä ei ole yksin velvoittavia tulkintoja, vaan niiden avulla lukija esimerkiksi sitoutetaan tekstiin ja hänelle annetaan lupa. Lisäksi analyysissa on tarkasteltu kieliopillisten ja leksikaalisten piirteiden ohella tekstiyhteyttä: tehtävänanto edustaa ohjailevaa tekstityyppiä, minkä vuoksi esimerkiksi imperatiivilause mieltyy pikemmin neuvovaksi ja ohjaavaksi kuin käskeväksi. Käskyillä, kehotuksilla, kielloilla, kysymyksillä, luvan annoilla, neuvoilla ja ohjeilla on tehtävänannon tekstiyhteydessä kaikilla omat funktionsa: Käskyillä ja kehotuksilla ohjataan konkreettisiin ja kognitiivisiin toimintoihin. Kielloilla annetaan tarkentavia ohjeita. Imperatiivilauseen velvoittavuus varioi: Esimerkiksi verbirakenne *pyri säilyttämään* kuvaa toimintaan suuntautumista, minkä vuoksi sen velvoittava tulkinta mieltyy lievemmäksi kuin variantin *säilytä*. Mikäli imperatiivilauseeseen liittyy alisteinen kysymyslause, jossa esiintyy lupaa ja mahdollisuutta ilmaiseva modaaliverbi *voida* tai konditionaalimodus, imperatiivin velvoittava tulkinta loivenee. Indikatiivilause voi tehtävänannon ohjailevassa tekstiyhteydessä toimia neuvona tai ohjeena, vaikka sen ensisijainen tulkinta ei ole direktiivinen. Kysymyslauseilla ohjataan imperatiivien lailla erilaisiin toimintoihin, mutta niiden funktio on lukemiseen sitouttava. Myös puhuttelu ilmentää aineistossa esiintyvää lukemiseen sitouttavaa direktiivisyyttä. Konditionaaliset kielenaineokset (modaaliverbi *voida*, konditionaalimodus ja konjunktio *jos*) toimivat luvan antamisen ja mahdollisuuksien ilmaisemisen funktioissa. Niiden avulla voidaan ilmaista myös valinnaisia toimintatapoja, jolloin tulkinta mieltyy ehdottavaksi. Tyypillisesti ne esiintyvät kognitioverbien yhteydessä.

Päästäkseni käsiksi tehtävänannon sosiaalisiin ja pedagogisiin päämääriin – lukutapoihin – otin tarkasteluun finiittiverbit objekti- ja adverbiaalitäydennyksineen. Morfosyntaktisten ominaisuuksien lisäksi olen kiinnittänyt huomiota merkitykseen eli lauseenjäsenten semanttisiin ominaisuuksiin: Verbiä analysoimalla olen tutkinut tekemisen laatua. Objekti- ja adverbiaalitäydennysten tarkastelun myötä on selvinnyt, millä tavoin,

kenen kanssa ja minkäläisten tekstien parissa toimitaan. Tutkimus osoittaa, että kirjallisuuden lukemisen pääpaino on erittelyyn ja tulkintaan keskittyvissä lukutavoissa. Sen rinnalle ja lomaan hahmottuu laajasti muitakin lukutapoja, jotka esiintyvät lähes poikkeuksetta limittäin ja toisiaan täydentäen. Ainoastaan pohtiva ja kuvitteleva lukutapa esiintyy aina toisen lukutavan yhteydessä, siinä missä muut lukutavat voivat esiintyä itsenäisesti. Alla olevasta asetelmasta käy ilmi, että funktionaalisen kielikäsitteiden mukaisesti tietyt kielipiirteet ja sanastolliset piirteet ennakoivat lukutapaa.

Asetelma 2. Kirjallisuuden lukutavat.

Lukutapa	Tekstuaaliset, leksikaaliset ja kielipiirteet	Sosiaaliset piirteet, tavoitteet ⁴	Esiintyminen
ANALYYTTINEN	Tekstilähtöisyys		
Erittely ja tulkinta	Verbit: <i>etsiä, poimia, laskea, pohtia, tulkita, tutkia</i> Objektitäydennykset: laji- ja kirjallisuustieteelliset käsitteet	Tekstien erittely ja tulkinta Lajitietous Tiedonhankintataidot ja lähdekriittisyys	Itsenäisesti Tehtävän osana
Kirjallisuus maailmassa	Verbit: <i>verrata, arvioida, pohtia, ottaa selvää</i>	Kulttuurinen lukutaito Tiedonhankintataidot ja lähdekriittisyys Opetuksen eheyttäminen ja MOK ⁵	Itsenäisesti Tehtävän osana
Tuottava ja luova	Verbit: <i>kirjoittaa, piirtää, valokuvata, suunnitella</i> Objektitäydennykset: luovan toiminnan tulos Adverbiaalitäydennykset: <i>katkelman tyylillä, elävästi</i>	Tekstilajien hallinta ja genrepedagogiikka Tekstien tuottamisen ja prosessien hallinta Monilukutaito Opetuksen eriyttäminen Opetuksen eheyttäminen ja MOK	Itsenäisesti Tehtävän osana
ELÄMYKSELLINEN		Lukijalähtöisyys	
Reflektoiva	Verbit: <i>kirjoittaa, keskustella</i> Objektitäydennykset: <i>lukupäiväkirja</i>	Tekstinymmärtämisen strategiat Lukuharrastuksen kehittyminen Opetuksen eriyttäminen	Itsenäisesti Tehtävän osana
Pohtiva ja kuvitteleva	Kognitioverbit: <i>ajatella, kuvitella, pohtia, päätellä, miettiä, keksiä, tulkita</i> Kielipiirteet: kon-ditionaaliset kielenaineokset	Ajatusten ilmaiseminen Luovuus Tunnetaidot Tekstien tulkinta	Tehtävän osana
Draamallinen ja eläytyvä	Verbit: <i>eläytyä, dramatisoida</i> Kielipiirteet: monikon 2. persoona Adverbiaalitäydennykset: tunneilmaukset	Kokonaisilmaisun ja esiintymisen taidot Vuorovaikutustaidot ryhmässä Tunnetaidot	Itsenäisesti Tehtävän osana

⁴ Suhteutettuna vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (POPS 2014).

⁵ MOK = Monialainen oppimiskokonaisuus (ks. POPS 2014: 31–32).

SOSIAALINEN		Oppiva yhteisö	
	Verbit: <i>keskustella</i>	Moniääninen tulkinta Lukukokemusten jakaminen Vuorovaikutustaidot ryhmässä Vertaisarviointi Palautteenanto Puheviestintä	Itsenäisesti Tehtävän osana
	Kieliopilliset piirteet: monikon 2. persoona		
	Adverbiaalitäydennykset: <i>toisillenne, vuorotellen, pareittain, kumpikin, ryhmässä, yhdessä, parin kanssa</i>		
	Objektitäydennykset: <i>tois- tenne tekstit, lukuvinkki</i>		

ANALYYTTINEN lukeminen on tekstilähtöistä. Erittelevä ja tulkitseva lukeminen keskittyy paitsi henkilöhahmoihin ja tapahtumiin niin myös kirjallisuuden lajiin, rakenteeseen ja tulkintaan eli tekstin lähilukuun. Näkökulma laajenee, kun hyödynnetään kulttuurista lukutaitoa harjoittavaa kirjallisuus maailmassa -lukutapaa. Menetelmät monipuolistuvat, kun niihin sisällytetään tuottavia ja luovia toiminnan tapoja: Kirjoittamistehtävissä hyödynnetään erityisesti tukea tarvitsevia kirjoittajia hyödyttäviä genrepedagogisia suuntauksia. Visuaalinen työskentelytapa puolestaan kytkeytyy monilukutaitoon ja laajaan tekstikäsitteeseen. Tuottava ja luova lukutapa on hyödyllinen opetuksen eriyttämisen kannalta. Kirjallisuus maailmassa sekä tuottava ja luova lukutapa soveltuvat erityisesti monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin.

Lukijalähtöisen ELÄMYKSELLISEN lukemisen avulla oppilas käsittelee kognitiivisia prosessejaan, ajatuksiaan, tunteitaan ja kokemuksiaan. Reflektioiva lukutapa ohjaa erittelemään lukukokemuksia ja tukee positiivisen lukijaminän muodostumista. Pohtiva ja kuvittelevan lukutavan avulla teksteistä nousevat tulkinnat kiinnittyvät oppilaan omaan ajatteluun ja kokemusmaailmaan. Menetelmät ovat toiminnallisempia, kun hyödynnetään draamapedagogisia suuntauksia hyödyntävää draamallista ja eläytyvää lukutapaa.

SOSIAALINEN lukeminen liittyy kaikkeen siihen, mitä kirjallisuuden parissa ja pohjalta voi tehdä. Sen keskiössä on vuorovaikutteisuus, ja lukutavoista ainoastaan sosiaalisen lukemisen keinoin oppilas pääsee jakamaan lukukokemuksiaan ja rakentamaan moniäänisiä kirjallisuuden tulkintoja yhdessä toisten oppilaiden kanssa.

Opetussuunnitelman (POPS 2014) mukaisesti kirjallisuuden lukemiseen ohjaaviin tehtävänantoihin on integroitu kirjallisuusanalyysin ohella runsaasti erilaisten taitojen harjaannuttamista. Näitä ovat kulttuurintuntemus ja -lukutaito, tiedonhankinta ja lähdekriittisyys, oman oppimisen arviointi, tunnetaidot, esiintymis- ja draamataidot, puhevie-

tintä, vertaisarviointi, palautteenanto sekä vuorovaikutus- ja ryhmäviestintätaidot. Aineiston analyysin perusteella voidaan todeta, että *Satakieli* ja *SÄRMÄ* noudattelevat opetussuunnitelmassa määriteltyjä suuntaviivoja. Tämän tutkimuksen kohteena ei ole ollut oppikirjojen tehtävien lukumäärä. Kuitenkin on syytä todeta, että runsas – ja tietysti monipuolinen – tehtävävalikoima parhaiten tukee edellä kuvattujen tavoitteiden toteutumista ja opetuksen eriyttämistä sekä alas- että ylöspäin.

Tutkielmassani kuvaan, minkälaisin tavoin *SÄRMÄ* ja *Satakieli* ohjaavat lukemaan kirjallisuutta. Tekstianalyysin keinoin ei voida päästä käsiksi siihen, miten opetus lopulta kussakin luokkahuoneessa toteutuu. Samalla oppikirjojen kielellisiä valintoja tutkimalla on mahdollista tehdä tulkintoja siitä, minkälaisia tietoja ja taitoja pyritään opettamaan ja miten nuo tiedot ja taidot suhteutuvat esimerkiksi opetussuunnitelmien tavoitteisiin. Tämän tutkielman aineisto olisi mahdollistanut kahden oppikirjasarjan vertailun, mutta työn rajauksen vuoksi vertailu jäi sivuun. Lisäksi aineisto koostettiin rajatusti kirjallisuusosioiden tehtävänannoista, jotka ohjaavat lukemaan tieto- ja kaunokirjallisia tekstejä. Tuloksesta ei siis käy ilmi, miten tarkastellut oppikirjat ohjaavat lukemista laajemmin, esimerkiksi opetusteksteissä. On myös huomattava, että tutkielman aineisto on osin ristiriidassa laajan tekstikäsitteen kanssa: tehtävät ohjaavat lukemaan kapeasti sellaisia tekstejä, jotka perustuvat kielelliseen merkitysjärjestelmään. Jatkotutkimuksessa tarkasteluun olisi siten luontevaa ottaa tehtävänantoja, joissa ohjataan lukemaan visuaalisia ja audiovisuaalisia merkitysjärjestelmiä hyödyntäviä tieto- ja kaunokirjallisia tekstejä, kuten sarjakuvia, digitaalisia tekstejä ja spoken word -esityksiä. Tällöin aineistoon liittyisivät myös digiopimateriaalit perinteisten painettujen ohella. Tutkittavaa olisi siis runsaasti paitsi *SÄRMÄ*- ja *Satakieli* -sarjoissa niin myös muiden oppikirjasarjojen opetusteksteissä ja tehtävänannoissa.

Kirjallisuuden opetukseen on tarkastelluissa oppikirjoissa integroitu taitoja, jotka ovat tärkeitä opiskelu- ja työelämätaitoja mutta myös oppilaan yksilöllisen kasvun rakennusaineita (ks. Kauppinen 2010a: 205–206). Erityisesti sosiaalisessa lukemisessa korostuvat tekstien herättämien tunteiden ja ajatusten jakaminen, yhteisten merkitysten rakentaminen sekä tunnetaitojen kehittäminen (ks. Langer 1995: 79–80; Kauppinen 2010a: 205–206). Sosiaalisessa lukemisessa tutkitusti liittyy hyötyjä (ks. esim. Kauppinen 2010a; Aaltonen 2019), ja työni tulokset osoittavat, että oppikirjoissa sitä on haluttu korostaa. Voi myös pohtia, onko sosiaalinen ulottuvuus – yksin vai yhdessä – välttämätöntä määrittellä oppikirjassa. Ei liene tavatonta, että opettaja käyttää oppikirjan tehtävänantoa virikkeenä ja soveltaa sitä kuhunkin oppituntiin ja kyseessä olevalle ryhmälle sopivaksi.

Opettaja ei siten automaattisesti toivo, että työskentelytapa on ennalta määritelty. Mikäli taas yhteistoiminnallista käsittelytapaa ei oppikirjassa kielellisesti merkitä, yhteisöllisiä menetelmiä ei välttämättä käytetä. Se voisi muodostua ongelmalliseksi koulutuksellisen tasa-arvon ja opetussuunnitelman tavoitteiden toteutumisen näkökulmista, sillä opettaja vaikuttaa merkittävästi siihen, minkälaisena opetus lopulta toteutuu (ks. esim. Häkkinen 2002).

Työni johdannossa näytän tutkimuskirjallisuuden avulla, että lukemiseen sitoutuminen on nähty tärkeäksi yksilön lukuinnon ja -taidon näkökulmista. Tutkimusten (esim. Kauppinen 2010a: 209; Linnankylä & Sulkunen 2005) mukaan oppilasta sitouttavat sopivan haastava lukeminen sekä kokemus siitä, että yksilöllisiä kiinnostuksen kohteita ja valintoja arvostetaan. Kauppinen (mp.) mukaan lukijalähtöinen kirjallisuudenopetus edellyttää luettavan vapaata valintaa. Oppikirjojen tutkija ei pääse havainnoimaan kirjallisuuden valintaan liittyviä prosesseja käytännössä, mutta oppikirjoja tarkastelemalla olisi mahdollista selvittää, minkälaista kirjallisuutta *SÄRMÄSSÄ* ja *Satakielessä* ohjataan lukemaan. Aiemmin tarkasteltu ainakin *Kärki*-oppikirjasarjan kirjallisuuskäsitystä ja kaanonaa (Linjama 2019). Aaltosen (2019: 53–54) mukaan kouluopetuksessa tulisi korostaa monilukutaitoa tukevaa tietokirjallisuutta ja monialaista kirjallisuuden lukemista. Aineiston tarkastelun perusteella *SÄRMÄ* ja *Satakieli* pyrkivät vastaamaan haasteeseen: Kummassakin oppikirjasarjassa esiintyy kaunokirjallisuuden ohella tietokirjallisuuden lukemiseen ohjaavia tehtävänantoja. Kuitenkin niiden lukumäärä jää tässä aineistossa suhteellisen pieneksi. On tietysti huomattava, ettei tutkimukseni kerro, minkälaisessa roolissa tietokirjallisuus on *SÄRMÄ*- ja *Satakieli* -sarjojen oppimateriaaleissa laajemmin. Aineiston tarkastelun perusteella voidaan todeta, että kirjallisuuden lukemista koskeviin tehtävänantoihin voisi – ja kenties tulisi – integroida nykyistä enemmän lukemisen reflektointiin ohjaavia, monilukutaitoa korostavia ja monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin soveltuvia tehtäviä. Tällaiset, esimerkiksi visuaalisia menetelmiä hyödyntävät tehtävät tukevat opetuksen eriyttämistä. Tietokirjallisuuden roolin korostaminen puolestaan linkittää äidinkielen ja kirjallisuuden sisältöjä luontevasti muiden oppiaineiden tiedonaloihin.

Tutkielmassani olen tarkastellut oppikirjojen tehtävänannoissa hahmottuvia kirjallisuuden lukutapoja. Ne inhimilliset, pedagogiset ja yhteiskunnalliset vaatimukset, joihin oppikirjojen tulee vastata, ovat moninaiset. Aineiston tarkastelun myötä on käynyt ilmi, että oppikirjojen tehtävänannoissa hahmottuvat kirjallisuuden lukutavat harjaannuttavat hyvin monenlaisia taitoja. Tavallisesti – ja parhaimmillaan – ne toimivat toisiaan täydentäen. Aineistossa kirjallisuuden opiskelun lähtökohtana on perinteinen käsitepohjainen

erittely, ja monet sen rinnalla esiintyvät lukutavat toimivat ennen muuta yksilön sisäisen motivaation synnyttämisessä. Lukemiseen sitoutunut ja sisäisesti motivoitunut lukija osaa tarkoituksenmukaisesti valita ja käyttää erilaisia lukutapoja: Hän tuntee henkilökohtaisen tieto- ja taitotasonsa ja osaa sanoittaa omia kiinnostuksenkohteitaan, reflektoida lukukokemuksiaan ja valita luettavaa. Sitoutunut lukija hyödyntää omaa kokemusmaailmaansa lukuprosesseissa ja tulkinnoissa sekä rakentaa myönteistä lukijaminää ja yhteiskunnallista toimijuutta yhdessä muiden oppilaiden kanssa. Tutkimus osoittaa, että *SÄRMÄ*- ja *Satakieli* -sarjojen oppikirjat tukevat sisäisesti motivoituneen lukijuuden syntymistä ja siten pyrkivät osaltaan ratkaisemaan lukutaitoon liittyvää inhimillistä ja yhteiskunnallista problematiikkaa.

LÄHTEET

Aineistolähteet:

- AARNIO, REETA – TUOMAS KASEVA – SARI KUOHUKOSKI – ERJA MATINLASSI – ARJA TYLLI 2020: *SÄRMÄ Yläkoulun äidinkieli ja kirjallisuus* 7. 1.–2. painos. Helsinki: Otava.
- AARNIO, REETA – TUOMAS KASEVA – SARI KUOHUKOSKI – ERJA MATINLASSI – ARJA TYLLI 2020: *SÄRMÄ Yläkoulun äidinkieli ja kirjallisuus* 8. 1. painos. Helsinki: Otava.
- AARNIO, REETA – TUOMAS KASEVA – SARI KUOHUKOSKI – ERJA MATINLASSI – ARJA TYLLI 2016: *SÄRMÄ Yläkoulun äidinkieli ja kirjallisuus* 9. 2.–7. painos. Helsinki: Otava.
- ERIKSON, PETRA – JUKKA HINTIKKA – MARIA KORKALAINEN – AINO NUORTIMO – LAURA VISAPÄÄ 2016: *Satakieli 7 Äidinkieli ja kirjallisuus*. 1. painos. Helsinki: Edita.
- ERIKSON, PETRA – JUKKA HINTIKKA – MARIA KORKALAINEN – AINO NUORTIMO – LAURA VISAPÄÄ 2017: *Satakieli 8 Äidinkieli ja kirjallisuus*. 1. painos. Helsinki: Edita.
- ERIKSON, PETRA – JUKKA HINTIKKA – MARIA KORKALAINEN – AINO NUORTIMO – LAURA VISAPÄÄ 2018: *Satakieli 9 Äidinkieli ja kirjallisuus*. 1. painos. Helsinki: Edita.

Kirjallisuuslähteet:

- AALTONEN, LOTTA-SOFIA 2019: Lukuklaani-tutkimus. *Ala- ja yläkoulujen alkukartoituksen koosteet, analyysi ja tiedottaminen*. Tutkimusraportti 2017–2019. Suomen kulttuurirahasto. Osoitteessa: <https://skr.fi/serve/lukuklaani-tutkimusraportti-2017-2019>. Luettu 30.9.2020.
- ALA-KREKOLA, MARI 2013: Yläkoulun äidinkielen oppikirjan esipuhe tekstilajina. Pro gradu -tutkielma. Itä-Suomen yliopisto.
- ARFFMAN, INGA & KARI NISSINEN 2015: Lukutaidon kehitys PISA-tutkimuksissa. Teoksessa Jouni Välijärvi & Pekka Kupari (toim.), *Millä eväillä uuteen nousuun? PISA 2012 tutkimustuloksia* s. 28–49. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- BARTON, DAVID 2007: *An introduction to the ecology of written language*. Cambridge: Blackwell.
- BHATIA, VIJAY K. 1993: *Analysing genre: language use in professional settings*. London: Longman.
- BUCKINGHAM, DAVID 1993: Towards the new literacies: information technology, English and media education. *English and Media Magazine*. Summer s. 20–25.
- FLEMING, MIKE 2007: *The literary canon: implications for the teaching of language as a subject*. Osoitteessa: <https://www.coe.int/en/web/language-policy/home>. Luettu 30.12.2020.
- GEE, JAMES PAUL 2015: *Social linguistics and literacies. Ideology in discourses*. 5. painos. London: Routledge.
- HALLIDAY, MICHAEL 1994: *An introduction to functional grammar*. 2. painos. Edward Arnold: London.
- HEIKKINEN, VESA 2000: Teksteihin tunkeutuvat todellisuudet. Teoksessa Vesa Heikkinen, Pirjo Hiidenmaa & Ulla Tiililä (toim.), *Teksti työnä, virka kielenä* s. 116–214. Helsinki: Gaudeamus.

- HEIKKINEN, VESA 2002: Virkakieli lumoa ja pelottaa. Teoksessa Vesa Heikkinen (toim.), *Virkapukuinen kieli* s. 7–25. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- HIIDENMAA, PIRJO 2000: Lingvistinen tekstintutkimus. Teoksessa Kari Sajavaara & Arja Piirainen-Marsh (toim.), *Kieli, diskurssi ja yhteisö*. 2. muuttamaton painos s. 161–190. Jyväskylän yliopiston soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- HIIDENMAA, PIRJO 2015: Oppikirjojen tutkimus. Teoksessa Helena Ruuska, Markku Löytönen & Anne Rutanen (toim.), *Laatua! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä* s. 7–39. Helsinki: Suomen tietokirjailijat ry.
- HIIDENMAA, PIRJO, MARKKU LÖYTÖNEN & HELENA RUUSKA 2017: Suomalaisen oppikirjallisuuden pitkät perinteet. Teoksessa Pirjo Hiidenmaa, Markku Löytönen ja Helena Ruuska (toim.), *Oppikirja Suomea rakentamassa – Suomalainen oppikirjallisuus kautta aikojen* s. 7–16. Helsinki: Suomen tietokirjailijat ry.
- HIIDENMAA, PIRJO 2018: Yhä moniulotteisempi lukutaito. Suunvuoro. *Virittäjä* 122(2), s. 59–60. Osoitteessa: <https://doi.org/10.23982/vir.70975>.
- HONKANEN, SUVI 2012: *Kielioppi ja tekstilaji. Direktiivin muotoilusta viraston ryhmäkirjeissä*. Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- HÄKKINEN, KAISA 2002: *Suomalaisen oppikirjan vaiheita*. Helsinki: Suomen tietokirjailijat ry.
- ISK = HAKULINEN, AULI – MARIA VILKUNA – RIITTA KORHONEN – VESA KOIVISTO – TARJA-RIITTA HEINONEN – IRJA ALHO 2004: *Iso suomen kielioppi*. 4. painos. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 950. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- JULKUNEN, MARJA-LIISA 1988: *Oppikirja tekstianalyysin kohteena*. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 21. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- JULKUNEN, MARJA-LIISA 1989: *Oppikirja käsitteiden opettajana*. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 23. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- KANTOKORPI, MERVI, PIRJO LYYTIKÄINEN & AULI VIKARI 1998: *Runousopin perusteet*. Helsingin yliopisto: Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- KARVONEN, PIRJO 1995: *Oppikirjateksti toimintana*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- KAUPPINEN, MERJA – SAARIO, JOHANNA – HUHTA, ARI – KERÄNEN, ANNA – LUUKKA, MINNA-RIITTA – PÖYHÖNEN, SARI – TAALAS, PEPPI – TARNANEN, MIRJA 2008: Kielten oppikirjat tekstimaailmaan ja -toimintaan sosiaalistajina. – Mikael Garanti, Irmeli Helin & Hilikka Yli-Jokipii (toim.), *Kieli ja globalisaatio* s. 201–233. AFinLAN vuosikirja 2008. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja nro 66. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- KAUPPINEN, MERJA 2010A: *Lukemisen linjaukset: lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- KAUPPINEN, MERJA 2010B: Lukemisen linjaukset äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmien perusteissa. Lektio. *Virittäjä* 114(3) s. 1–8. Osoitteessa: <https://journal.fi/virittaja/article/view/4354>.
- KUPIAINEN, REIJO 2017: Lukutaidon jälkeen? Teoksessa Vesa Korhonen, Johanna Annala ja Pirjo Kulju (toim.), *Kehittämisen palat ja yhteisöjen salat* s. 205–218. Tampere: Tampere University Press.
- LANGER, JUDITH A. 1995: *Envisioning literature. Literary understanding and literature instruction*. New York: IRA.

- LAITINEN, LEA 1995: Nollapersoonaa. *Virittäjä* 99(3) s. 337–358. Osoitteessa: <https://journal.fi/virittaja/article/view/38803>.
- LAPPALAINEN, HANNA & JOHANNA ISOSÄVI 2015: Johdanto. Teoksessa Johanna Isosävi & Hanna Lappalainen (toim.), *Saako sinutella vai täytyykö teititellä? Tutkimuksia eurooppalaisten kielten puhuttelukäytännöistä* s. 63–93. Tietolipas 246. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- LAUERMA, PETRI 2012: Tekstityyppi. Teoksessa Vesa Heikkinen, Eero Voutilainen, Petri Lauerma, Ulla Tiililä & Mikko Lounela (toim.), *Genreanalyysi. Tekstilajitutkimuksen käsikirja* s. 67–69. Helsinki: Gaudeamus.
- LAURANTO, YRJÖ 2015: *Direktiivisyyden rajoja: Suomen kielen vaihtokauppasyntaksia*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- LEINO, KAISA JA KARI NISSINEN 2018: Suomalaisoppilaiden lukemiseen sitoutuminen, taustatekijät ja lukutaito: yhteyksien etsiminen polkuanalyysillä. Teoksessa Juhani Rautopuro & Kalle Juuti (toim.), *PISA Pintaa syvemmältä: PISA 2015 Suomen pääraportti* s. 39–67. Suomen kasvatustieteellinen seura. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- LEINO – AHONEN – HIENONEN – HILTUNEN LINTUVUORI – LÄHTEINEN – LÄMSÄ – NISSINEN K. – NISSINEN V. – PUHAKKA – PULKKINEN – RAUTOPURO – SIREN – VAINIKAINEN – VETTENRANTA 2018: *PISA18 ensituloksia – Suomi parhaiden joukossa. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Osoitteessa: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161922/Pisa18-ensituloksia.pdf>. Luettu 3.10.2020.
- LINJAMA, VILJA 2019: Kirjallisuuskäsitys ja kaanon yläkoulun *Kärki*-oppikirjasarjassa. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto.
- LINNANKYLÄ, PIRJO & SARI SULKUNEN 2005: Suomalaisnuorten lukutaito- ja harrastus. Teoksessa Pekka Kupari & Jouni Välijärvi (toim.), *Osaaminen kestäväällä pohjalla. PISA 2003 Suomessa* s. 37–64. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- LUUKKA, MINNA-RIITTA 2009: Tekstitaidot – teksteistä käytänteisiin. Teoksessa Minna Harmanen & Tuija Takala (toim.), *Tekstien pyörytyksessä. Tekstitaitoja alakoulusta yliopistoon* s. 13–25. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- LUUKKA, MINNA-RIITTA 2013: Opetussuunnitelmat uudistuvat: tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 4(5).
- LUZÓN, MARÍA JOSÉ 2013: Public communication of science in blogs: recontextualizing scientific discourse for a diversified audience. *Written Communication* 30(4) s. 428–457.
- NEW LONDON GROUP 1996: A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review* 66(1) s. 60–93.
- MAKKONEN-CRAIG, HENNA 2008: Neljä näkökulmaa erääseen tekstilajiin: Äidinkielen ylioppilaskokeen tehtävänannot 2003–2006. *Virittäjä* 112(2) s. 207–234. Osoitteessa: <https://journal.fi/virittaja/article/view/40661>.
- MAURANEN, ANNA 2006: Genre, käänнос ja korpus. Elämäntaito-oppaat tarkastelussa. Teoksessa Anne Mäntynen, Susanna Shore ja Anna Solin (toim.), *Genre – tekstilaji* s. 214–239. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- MUIKKU-WERNER, PIRKKO 1993: *Impositiivisuus ja kielellinen variaatio. Julkisten keskustelujen käskyt ja kysymykset kielenopetuksen näkökulmasta*. Joensuun yliopiston humanistisia julkaisuja 14. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- PAJUNEN, ANNELI 2001: *Argumenttirakenne: asiantilojen luokitus ja verbien käyttäytyminen suomen kielessä*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- POPS 2014 = *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.

- PIETIKÄINEN, SARI & ANNE MÄNTYNEN 2020: *Uusi kurssi kohti diskurssia*. E-kirja. Tampere: Vastapaino.
- REVITZER, ANNA 2016: ”Näe liika tavara samanlaisena epäterveellisenä painolastina kuin ylipaino”. Raivausoppaiden eksplisiittinen ja implisiittinen direktiivisyys. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- ROSENBLATT, LOUISE M. 1994: The transactional theory of reading and writing. Teoksessa R. B. Ruddell, M. Rapp Ruddell & H. Singer (toim.), *Theoretical models and processes of reading*. 4. painos s. 1057–1092. Newark: International Reading Association.
- SAVOLAINEN, KATRI 1998: Kieli ja sen käyttäjät äidinkielen oppikirjasarjan tuottamana. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 43. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- SHORE, SUSANNA 2012: Kieli, kielenkäyttö ja kielenkäytön lajit systeemifunktionaalissa teoriassa. Teoksessa Vesa Heikkinen, Eero Voutilainen, Petri Lauerma, Ulla Tiililä & Mikko Lounela (toim.), *Genreanalyysi. Tekstilajitutkimuksen käsikirja* s. 131–157. Helsinki: Gaudeamus.
- SHORE, SUSANNA & KATRIINA RAPATTI 2014: Johdanto. Teoksessa Susanna Shore & Katriina Rapatti (toim.), *Tekstilajitaidot: lukemisen ja kirjoittamisen opetus koulussa* s. 1–21. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- SWALES, JOHN M. 1990: *Genre analysis: English in academic and research settings*. 13. painos. New York: Cambridge University Press.
- TAKALA, EEVA 2012: *Hyvän haastattelun jäljillä: haastatteluvuorovaikutuksen ihanteet oppikirjaohjeissa ja opinnäytteiden menetelmäkuvauksissa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- TANNER, JOHANNA 2012: *Rakenne, tilanne ja kohteliaisuus. Pyynnöt S2-oppikirjoissa ja autenttisissa keskusteluissa*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- UUSIKYLÄ, KARI & PÄIVI ATJONEN 2005: *Didaktiikan perusteet*. 3.–4. painos. Helsinki: WSOY.
- VARIS, MARKKU 2012: *Kielikäsitys yläkoulun äidinkielen oppikirjoissa*. Oulu: Oulun yliopisto.
- VÄÄTÄINEN, REETTA 2017: *Kielikäsitys Suomen mestari 1 -oppikirjassa*. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto.
- WERLICH, EGON 1983 (1975): *A text grammar of English*. Heidelberg: Quelle & Meyer.